collection diffusion VOLUME 2

PROGRAMME D'INTÉGRATION ÉDUCATIVE FAMILLE-GARDERIE

ISABELLE FALARDEAU
RICHARD CLOUTIER

PROGRAMME D'INTÉGRATION ÉDUCATIVE FAMILLE-GARDERIE

Déjà parus dans la même collection

Volume 1 L'utilisation des services de garde au Québec
Par Madeleine Payette et François Vaillancourt, 1984

Volume 3 La garderie en bas-âge: perspectives bio-sociales sur les relations humaines pendant la jeune enfance.
Ouvrage collectif sous la direction de F.F. Strayer, 1986

L'Office des services de garde à l'enfance publie et distribue gratuitement des documents préparés par des chercheures et des chercheurs. Le contenu des ouvrages doit porter sur les services de garde à l'enfance ou, de façon plus générale, sur la petite enfance. Les manuscrits peuvent être présentés deux fois l'an soit le 1er février et le 1er juillet. Pour connaître les critères d'admissibilité, il suffit de s'adresser à la Direction de la recherche et des communications de l'Office.

collection diffusion

VOLUME 2

PROGRAMME D'INTÉGRATION ÉDUCATIVE FAMILLE-GARDERIE

ISABELLE FALARDEAU
RICHARD CLOUTIER

Le contenu de cette publication a été réalisé
à l'École de psychologie
de l'Université Laval

par
Isabelle Falardeau
et Richard Cloutier

Cette recherche a été menée alors que l'équipe
bénéficiait d'une subvention du Conseil de
Recherche en Sciences Humaines du Canada
(n° 410-81-0715).

La présente édition a été produite
et est distribuée par:
L'OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE

Dépôt légal - 2e trimestre 1986
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-16248-X
ISSN 0832-6231

© Gouvernement du Québec

AVANT-PROPOS

Le Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie se veut un outil au service des milieux de garde et des familles dans l'optique d'une meilleure adaptation réciproque.

Notre recherche montre que chaque milieu vit des expériences qui lui sont propres, de telle sorte qu'il n'y a pas qu'une seule façon d'appliquer une démarche de rapprochement famille-garderie. Chaque garderie doit ouvrir son propre chemin à cet égard puisque les sentiers battus par les autres ne conduisent pas nécessairement aux objectifs particuliers qu'elle vise.

Les résultats de recherche présentés ici constituent davantage un témoignage de faisabilité qu'une méthode à reproduire rigoureusement.

Grâce à la Collection Diffusion de l'Office des services de garde, les outils nécessaires à l'application du Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie sont rendus accessibles par le présent document.

Remerciements

Nous tenons à remercier Andrée Boisvert, Esther Morin, Suzanne Théberge ainsi que les éducatrices et parents des garderies "Du Village", "Les Petits Mulots", "Garderie Sophie", "La Chanterelle", "Le Jardin Bleu", "Au Boisjoli" pour leur précieuse collaboration. Dans le présent document, les garderies ne sont pas identifiées par leur nom réel afin de conserver l'anonymat de chaque milieu.

Renseignements sur les auteurs

Isabelle Falardeau, psychologue, a travaillé en garderie comme éducatrice pendant plus de deux ans et elle a été parent-usager pendant plusieurs années. Sa recherche de maîtrise en psychologie a porté sur l'intégration éducative famille-garderie. Elle travaille présentement au service de consultation du CEGEP F.-X. Garneau à Québec.

Richard Cloutier, est professeur à l'Ecole de Psychologie de l'Université Laval. Il a été parent-usager de garderie pendant 7 ans. Au cours des dix dernières années, il a mené plusieurs recherches sur l'adaptation de l'enfant en garderie.

Table des matières

	Page
INTRODUCTION.	1
CHAPITRE I: Problématique.	3
1. Pourquoi viser un rapprochement famille-garderie?.	5
1.1 La diversité des milieux: sources de stimulation pour l'enfant	5
1.2 Les discontinuités entre la famille et la garderie	6
1.3 Pour ou contre la discontinuité famille/ garderie: principes et résultats de recherche	8
1.4 Les mésententes éducatives dans la famille et leur impact sur le développement de l'enfant	10
1.5 Les mésententes éducatives dans l'équipe des éducatrices et les réactions des enfants en garderie	10
1.6 Les transitions écologiques famille-garderie.	12
1.7 La concertation des attentes, attitudes et pratiques éducatives chez les adultes intervenants.	14
2. La communication: un outil de rapprochement. . . .	16
2.1 Le "partnership" parent-éducatrice et le modèle de rapprochement famille-école	16
2.2 La confiance et la collaboration.	17
2.3 Le nouveau défi parental: le rôle de coordonnateur	18
2.4 Principes à respecter pour développer une meilleure concertation.	19
2.4.1 Premier principe: la reconnaissance de la puissance éducative de la famille.	20
2.4.2 Deuxième principe: l'organisation de la communication.	21
2.4.3 Troisième principe: Développement et utilisation des compétences	21
2.5 Le problème de l'implication parentale. . . .	22

3. L'approche écologique et la notion d'ententes éducatives. 27

3.1 L'unicité du modèle d'intégration éducative famille-garderie. 27

3.2 Le produit visé: les ententes éducatives. . . 29

3.3 Objectif de l'étude et hypothèses 30

CHAPITRE II: Méthodologie 31

2.1 Description du Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie. 33

2.2 Description de l'échantillon. 36

2.3 Schème expérimental 42

2.4 Source des données. 43

2.5 Approche quantitative et approche qualitative dans la recherche évaluative 49

CHAPITRE III: Résultats et Discussion. 53

3.1 Evaluation du processus de rapprochement famille-garderie. 55

3.1.1 Données qualitatives 55

3.1.2 Résumé 59

3.1.3 Données quantitatives. 60

3.1.4 Discussion 67

3.2 Evaluation des effets du programme de rapprochement famille-garderie. 68

3.2.1 Données qualitatives 68

3.2.2 Données quantitatives. 74

3.2.3 Résumé 92

3.3 Perspectives globales et recommandations. . . 94

CONCLUSION 96

BIBLIOGRAPHIE. 98

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A: Documents d'animation des rencontres 107

ANNEXE B: Recrutement des parents des garderies expérimentales et contrôles 113

ANNEXE C: Questionnaires 117

ANNEXE D: Résultats des Questionnaires I à IV 153

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1: Comparaison des caractéristiques des garderies expérimentales et contrôles. 37

TABLEAU 2: Répartition du nombre de sujets dans chaque garderie . . . 38

TABLEAU 3: Description des caractéristiques des enfants des parents-répondants - comparaison des garderies expérimentales et contrôles 39

TABLEAU 4: Comparaison détaillée des caractéristiques des parents des garderies expérimentales et contrôles. 41

TABLEAU 5: Comparaison détaillée des caractéristiques des éducatrices des garderies expérimentales et contrôles. 41

TABLEAU 6: Comparaison de l'âge moyen et de la scolarité des parents et des éducatrices selon les garderies contrôles et expérimentales. 42

TABLEAU 7: Schème expérimental et nombre de protocoles complétés. . . 42

TABLEAU 8: Objectifs poursuivis par les instruments utilisés. 47

TABLEAU 9: Distribution des données sur leur nature (quantitative ou qualitative) et leur utilisation (évaluation du processus ou des effets du programme). 50

TABLEAU 10: Comparaison entre les 3 garderies du déroulement des rencontres des parents 61

TABLEAU 11: Comparaison entre les 3 garderies du déroulement des rencontres des éducatrices 62

TABLEAU 12: Comparaison entre les 3 garderies du déroulement des rencontres mixtes. 63

TABLEAU 13: Synthèse des interactions parents-éducatrices dans les garderies expérimentales 71

TABLEAU 14: Synthèse des interactions parents-éducatrices dans les garderies contrôles. 72

TABLEAU 15: Questionnaire I: Connaissance du vécu de l'enfant à la garderie. 78

TABLEAU 16: Questionnaire II: Connaissance du vécu de l'enfant à la maison pour les éducatrices 79

TABLEAU 17: Questionnaire III: Importance des relations famille-garderie - Rangs obtenus 82

TABLEAU 18: Questionnaire IV: Apport de la garderie à l'enfant - Réponses des parents 84

TABLEAU 19: Questionnaire IV: Apport de la garderie à l'enfant - Réponses des éducatrices 85

TABLEAU 20: Questionnaire V: Apport du programme vu par les parents et les éducatrices 88

TABLEAU 21: Questionnaire VB: Evolution de la relation famille-garderie chez les éducatrices des groupes contrôles. . . . 90

TABLEAU 22: Questionnaire VB: Evolution de la relation famille-garderie chez les parents des groupes contrôles. 91

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1: La perméabilité des deux milieux par la mise en commun des attentes, attitudes et pratiques éducatives de la famille et de la garderie. 15

FIGURE 2: Influence de la famille sur le développement et les acquisitions et de la garderie 20

NOTA BENE

Le terme "éducatrice" a été employé tout au long du texte, ceci dans le but d'en alléger la lecture. De plus, 95% du personnel travaillant en garderie sont des femmes, le terme "éducatrice" reflète donc une réalité des milieux de garde. Par contre, nous ne voulons pas, en n'utilisant que le féminin, décourager toute initiative cherchant à impliquer davantage les hommes dans ce travail auprès des enfants d'âge pré-scolaire. D'ailleurs, nous reconnaissons que les garderies ont beaucoup à gagner en intégrant en plus grand nombre des travailleurs masculins à leur équipe, étant donné que de plus en plus d'enfants vivent dans des familles mono-parentales de type matricentrique.

INTRODUCTION

L'enfant, sa famille et sa garderie: Un système d'interaction

Le développement de l'enfant est fortement influencé par ses environnements physique et social. Tout particulièrement dans les premières années de sa vie, le jeune enfant voit les adultes faire des choix éducatifs en son nom. Ses parents possèdent alors un rôle déterminant sur son développement psychologique. Par contre, de plus en plus, en psychologie développementale et en sociologie de la famille, on considère la cellule familiale comme un système d'interactions où s'interinfluencent le comportement et le développement de l'enfant, les rôles parentaux et les relations maritales (Belsky, 1981; Patterson et Reid, 1970). Ce jeu d'influences réciproques, directes et indirectes, soulève de nombreux défis aux chercheurs intéressés à dégager les liens de cause à effet qui existent dans le système familial. Comment ce réseau familial d'interactions se combine-t-il avec celui de la garderie? Plusieurs interrogations surgissent alors: A quel point les rôles parentaux sont-ils transformés lorsque l'enfant commence à fréquenter la garderie? Quel est l'impact de la garderie sur le développement et le comportement de l'enfant? La décharge partielle des responsabilités des parents comme éducateurs de leur(s) enfant(s) a-t-elle un impact positif ou négatif sur les relations maritales? Comment l'enfant, dans tout cela, arrive-t-il à s'adapter à ces "transitions écologiques" (Bronfenbrenner, 1979) du foyer familial au milieu de garde. Notre étude se penche sur les relations éducatives existant entre ces deux milieux de vie que sont la famille et la garderie. Des moyens d'atténuer les discontinuités des deux milieux sont mis à l'essai.

Etant donné que l'environnement de l'enfant d'âge pré-scolaire est fortement conditionné par les décisions des adultes qui l'entourent, notre recherche consiste en une démarche évaluative d'un programme de rapprochement famille-garderie comprenant des rencontres formelles entre les parents et les éducatrices de garderie. Trois garderies ont expérimenté le programme et trois autres garderies ont servi de témoin. Cette évaluation du programme de rapprochement famille-garderie se mènera sur deux niveaux: une évaluation du processus de rapprochement entre la famille et la garderie et une évaluation des effets du programme sur les participants et sur la qualité de la vie à la garderie.

Le but de ce programme est donc de définir et de mettre en pratique des moyens de rapprochement famille-garderie et enfin d'en mesurer les effets afin de vérifier si un tel rapprochement est souhaitable et applicable dans les garderies québécoises. Des recommandations sont présentées en fin d'analyse dans le but d'améliorer toutes tentatives de recherche ou d'intervention ultérieure d'intégration éducative famille-garderie et de prendre connaissance de quelques contre-indications à ce mouvement de rapprochement parents-éducatrices dans certains contextes situationnels et temporels propres à chaque milieu de garde.

CHAPITRE I

PROBLEMATIQUE

1. POURQUOI VISER UN RAPPROCHEMENT FAMILLE-GARDERIE?

1.1 La diversité des milieux: Source de stimulations pour l'enfant.

L'évolution des rôles parentaux dans la famille, liée notamment à l'entrée plus massive des femmes dans la population active, a eu pour effet de stimuler le développement et l'utilisation des services de garde de jour. Conséquemment, une proportion croissante d'enfants d'âge pré-scolaire entrent quotidiennement en relation avec des agents éducatifs extra-familiaux. Les pairs et les adultes non-parents constituent une large part du nouveau réseau social du jeune enfant. Les possibilités de s'identifier à d'autres adultes que ceux de sa famille, de jouer avec des enfants autres que ses frères et soeurs poussent l'enfant à développer des habiletés sociales que ses prédécesseurs, il y a 20 ans à peine, n'avaient pas la possibilité d'acquérir de façon organisée avant l'entrée à l'école.

Le fait de fréquenter deux milieux éducatifs distincts paraît avantageux si on regarde les possibilités d'apprentissage d'autonomie et de socialisation. De plus, selon Lightfoot (1975), les distinctions entre la famille et l'école permettent aux enfants de devenir plus malléables, plus enclins à répondre adéquatement à un monde changeant. Une homogénéité parfaite entre la famille et l'école refléterait une "société statique" qui découragerait le développement de l'adaptation chez l'enfant. Par contre, cet auteur considère qu'une inégalité au niveau des valeurs culturelles (racisme, sexisme, statut social, pouvoir) peut entraîner des conflits famille-école qui se répercutent chez l'enfant.

1.2 Les discontinuités entre la famille et la garderie

Powell (1980) s'est penché tout particulièrement sur le problème des inégalités famille-garderie. Il identifie cinq sources de discontinuités entre les deux milieux.

Premièrement, au niveau des pratiques éducatives, parents et éducatrices n'ont pas toujours les mêmes techniques ou stratégies d'interventions auprès de l'enfant. Que ce soit au niveau des façons d'agir devant la curiosité, l'hostilité, l'anxiété, les peurs et les jeux sexuels des enfants, les pratiques et attitudes éducatives varient beaucoup d'un adulte à l'autre, et même parfois cette variation d'interventions se retrouve chez le même individu. Prescott (1964) a également observé ces différences dans les pratiques éducatives des parents et des éducatrices de garderie.

Deuxièmement, l'environnement physique de la garderie diffère largement du foyer familial, notamment au niveau de la liberté de mouvement, de l'intimité personnelle (Cloutier, 1983), de la densité sociale et spatiale (Prescott et David, 1976), de la présence de bruit.

Troisièmement, les relations interpersonnelles à la garderie et dans la famille renferment des discontinuités notables au niveau de la vie affective de l'enfant. Les relations avec le père, la mère, les frères et soeurs sont empreintes d'un "particularisme" où l'enfant a un statut spécial et où l'intimité entre les membres de la famille permet des fluctuations émotionnelles et l'expression d'une certaine impulsivité qui semble bien tolérée. Par contre, à la garderie, l'enfant vit un "universalisme" dans

ses relations interpersonnelles; l'attention est distribuée de façon égale et les attentes sont normalisées à tous les enfants. Ceux-ci vivent alors dans un système social stable, rationnel et prédictible (Lightfoot, 1975). Ces discontinuités dans les relations affectives se retrouvent autant au niveau de la transition famille/garderie que famille/école (Getzels, 1974).

Les quatrième et cinquième sources de discordances se retrouvent dans le système langagier utilisé à la maison et à la garderie (le vocabulaire, la syntaxe, le style) et dans les valeurs ou attentes éducatives des parents et des éducatrices. Hess et al. (1981) ont constaté que les mères avaient des attentes éducatives fort différentes de celles des éducatrices; en effet, les mères attendent de leur enfant qu'il développe une certaine compétence sociale et qu'il maîtrise des tâches développementales à un âge plus précoce relativement aux attentes des éducatrices. Enfin, celles-ci misent davantage sur le développement de l'autonomie de l'enfant afin qu'il apprenne rapidement à se débrouiller seul et à contrôler efficacement son comportement et l'expression de ses émotions les plus fortes.

Enfin, une autre source de différence entre les milieux de la famille et de la garderie peut être perçue au niveau de la structure temporelle d'une journée. En effet, l'enfant à la garderie suit un horaire plutôt strict et organisé. La disponibilité des locaux et la programmation des activités déterminent les occupations des enfants. A la maison, l'enfant choisira de commencer une activité, un jeu, plus souvent par goût et de façon spontanée plutôt qu'en suivant un emploi du temps imposé et régulier. Par

rapport au vécu psychologique de l'enfant, cette différence de structure temporelle peut s'avérer importante.

Comme on peut facilement le constater les différences environnementales peuvent être nombreuses entre les deux sphères éducatives que le jeune enfant fréquente dans une même journée. Même si ces inégalités peuvent empêcher une société de devenir "statique" et développer la capacité d'adaptation de l'enfant, il serait pertinent de se questionner sur les effets relatifs de l'hétérogénéité des deux milieux. L'enfant réussit-il facilement à faire la transition entre sa maison et sa garderie? Jusqu'à quel point la discontinuité entre ces deux sphères éducatives est-elle souhaitable?

1.3 Pour ou contre la discontinuité famille/garderie: Principes et résultats de recherche

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les effets de la séparation temporaire parent/enfant (Adams et Passman, 1981; Weinraub et Lewis, 1977) et sur les effets de la garderie sur le comportement et le développement de l'enfant (Harper, 1978; Belsky et Steinberg, 1978; Kagan, 1979; Hodgson, 1979; Provost, 1980; Cloutier et Tessier, 1981a). Dans une perspective d'étude des relations famille/garderie, une des prémisses sur laquelle il faut s'appuyer est que la compatibilité de deux ou plusieurs systèmes sociaux dépend de la nature des relations entre les membres clés de ces systèmes sociaux. Lippitt (1968) considère "qu'un manque de collaboration horizontale entre les agents socialisants présente à l'enfant des modèles incompatibles de comportements appropriés". Une croyance et une pratique que l'on retrouve

dans les kibbutz veut que la condition optimale pour le développement de l'enfant réside dans la complémentarité et la bonne entente entre la mère et l'éducateur (Newbauer, 1965). A son tour, Cooper (1976) croit que la consistance entre les agents éducatifs demeure nécessaire à la sécurité de l'enfant. Toujours dans le même ordre d'idées, Bronfenbrenner (1979), dans son étude sur les contextes de l'éducation des enfants, émet quatre propositions dont la quatrième met en jeu l'efficacité de plusieurs contextes spécifiques d'éducation reliés entre eux:

> *"Proposition 4: Le potentiel développemental d'un contexte éducationnel augmente en fonction du nombre de liens de support existant entre ce contexte d'éducation et les autres contextes impliquant l'enfant ou les autres personnes responsables de ses soins. De telles interconnections peuvent prendre la forme d'activités partagées, de communication bi-directionnelle et d'information fournie par chacun des contextes et distribuée aux autres".* (Bronfenbrenner, 1979b, p. 848, traduit par nos soins).

Le principe de la continuité dans les interventions des adultes-décideurs semble faire de plus en plus l'unanimité en psychologie du développement; l'augmentation de l'information partagée et de la communication chez les intervenants apparaît comme une piste possible pour multiplier les liens entre les différents milieux éducatifs, et par le fait même accroître le potentiel développemental de ces milieux.

Powell (1980) prend nettement position sur le caractère néfaste de la discontinuité en éducation. Tous ses travaux de recherche sont basés sur deux principes: premièrement, que des discontinuités entre la famille et la garderie ont une influence négative sur les enfants et deuxièmement, que la communication parent-éducatrice aide à diminuer les discontinuités.

Le rationnel de ces deux principes se base sur les résultats d'études des effets sur le comportement et le développement de l'enfant, des mésententes éducatives à l'intérieur de la famille ainsi qu'à l'intérieur de l'équipe des éducatrices de garderie.

1.4 Les mésententes éducatives dans la famille et leur impact sur le comportement de l'enfant

Selon Hodgson (1979), le désaccord entre les parents quant à leurs attentes en éducation a pour effet de diminuer le sentiment de compétence de l'enfant. N'obtenant pas de messages cohérents pour s'orienter, l'enfant se conduira de façon instable, tendue. Il cherchera à se retirer de la situation ambiguë. La continuité dans les attentes et les interventions des parents permet à l'enfant de trouver des structures régulières dans son entourage. Un sentiment de compétence peut se développer lorsqu'une anticipation, une prédictibilité et une orientation d'action sont possibles. Devant un entourage cohérent et stable, l'enfant se développe sans crainte et une curiosité des choses non connues s'acquiert progressivement (Cooper, 1976; Dickie, Shuurmans et Schang, 1980).

Une concertation entre les membres d'une même famille représente donc un atout important pour l'acquisition du sentiment de compétence chez l'enfant et pour le support mutuel que s'offrent les différents intervenants.

1.5 Les mésententes dans l'équipe des éducatrices et les réactions en garderie

Les bienfaits de la continuité entre les façons de faire des parents se retrouvent également au niveau de la cohérence des interventions des

éducatrices de garderie. Grenier (1981) mentionne qu'il est important que les membres du personnel de la garderie s'entendent entre eux afin d'optimiser le potentiel de la garderie en tant que milieu éducatif et en tant qu'instrument efficace de prévention. Il est reconnu que plus un groupe obtient un niveau de cohésion élevé, plus il sera productif (Fisher, 1974). L'augmentation de l'efficacité des interventions du personnel en garderie passe par l'atteinte d'une concertation au niveau des attentes et pratiques éducatives des éducatrices formant une équipe de travail. Par exemple, lorsqu'une employée vient d'être engagée à la garderie, une période d'adaptation moins productive s'annonce pour l'équipe, car l'arrivée de cette nouvelle éducatrice au sein du personnel régulier engendre une discontinuité à court terme au niveau des pratiques éducatives. En effet, la nouvelle travailleuse doit acquérir progressivement les connaissances relatives à sa tâche en suivant les règles déjà établies par la garderie et les façons de faire des éducatrices auxquelles les enfants sont habitués. Il n'y a qu'à observer le comportement des enfants les journées où, à la garderie, une remplaçante arrive et n'est pas au courant des interventions et règlements habituels: l'horaire peut être bouleversé, les activités sont modifiées, ce qui rend les enfants plus nerveux, plus "difficiles à contrôler", car leur capacité de prédire ce qui va se passer est momentanément diminuée. Les structures environnementales sont changeantes et imprévisibles. Une bonne communication entre les éducatrices amoindrit les différences quant à leurs attitudes et pratiques éducatives, au bénéfice des enfants qui se retrouvent dans un milieu offrant des structures stables et prédictibles.

En résumé, la mise en pratique d'une cohésion entre les agents éducatifs (que ce soit dans la famille ou à la garderie) devient un indice clé de la qualité du contexte éducatif du jeune enfant. En outre, dans le domaine des relations famille-garderie, l'objectif de créer un certain niveau d'accord entre les adultes-décideurs trouve encore plus sa pertinence étant donné que les disparités des deux milieux éducatifs apparaissent nombreuses. Viser une continuité équivaudrait donc à faciliter pour l'enfant le passage d'un contexte éducatif à l'autre et ainsi, à lui fournir des structures plus prédictibles, régulières et rassurantes. Malgré une certaine souplesse ou malléabilité de l'enfant, il nous est permis de croire que les transitions d'un milieu à l'autre deviennent un stresseur quotidien dont l'amoindrissement serait bénéfique à l'enfant.

1.6 Les transitions écologiques famille-garderie

L'approche écologique appliquée à la psychologie définit l'individu comme étant en interaction constante avec son milieu et considère le développement personnel comme une accommodation entre ses besoins et les exigences de l'environnement dans lequel il évolue (Bronfenbrenner, 1977). L'enfant qui fréquente la garderie est confronté aux exigences, parfois contradictoires, de deux contextes éducatifs bien distincts.

L'individu réagit de façon différente lorsqu'il passe d'un contexte à un autre. Bronfenbrenner (1979b) appelle "transitions écologiques" ces changements affectant le fonctionnement psycho-social de la personne; ces transitions sont définies comme "un état de crise caractérisé par l'expérience qu'un individu connaît suite à un déséquilibre créé par ses réactions

à un changement d'environnements, de rôles ou d'états physiologiques". Dans ces périodes de crises, ou de transitions, l'enfant manifeste des comportements et des affects inappropriés où l'hostilité, l'agressivité, voire l'effacement, peuvent apparaître et où l'estime que l'enfant a de lui-même peut se modifier. En effet, il est courant d'observer des comportements inappropriés chez les enfants lors de leurs trois ou quatre premières semaines de fréquentation de la garderie: certains vont mordre les "amis" ou faire de grosses crises à la maison, d'autres vont complètement s'isoler, se retirer du groupe, d'autres encore dormiront de façon excessive, ou refuseront de manger ou de participer aux activités. Ces difficultés d'adaptation sont bien connues des éducatrices et des parents. Si ces comportements et affects persistent au-delà d'un mois, souvent on doit se prononcer sur le fait que l'enfant n'arrive pas à s'adapter à ces transitions d'environnements. Il arrive que certains enfants soient continuellement malades, et le médecin suggère alors le retrait de l'enfant du milieu de garde. Heureusement, la grande majorité des enfants réussissent à s'adapter. Il demeure toutefois pertinent de rechercher des méthodes permettant aux adultes intervenants de se concerter pour diminuer les effets négatifs potentiels de ces transitions écologiques. Etant donné que la cohésion entre agents éducatifs est un des principaux déterminants de la qualité des contextes éducatifs offerts à l'enfant, les structures d'une concertation parents-éducatrices doivent être définies et élaborées afin d'aider l'enfant à se développer de façon plus harmonieuse.

1.7 La concertation des attentes, attitudes et pratiques éducatives chez les adultes intervenants

Le but de notre recherche étant la définition, la mise en pratique et l'évaluation de moyens de rapprochement famille-garderie, il apparaît souhaitable d'identifier les zones potentielles de notre intervention et de délimiter un champ d'actions.

Comme nous l'avons constaté, les sources de discontinuité famille-garderie sont nombreuses et se retrouvent au niveau:

1. des pratiques éducatives
2. de l'environnement physique
3. des relations interpersonnelles
4. du langage
5. des attentes ou valeurs éducatives
6. de la structure temporelle.

La complexité de ces disparités nous oblige, de fait, à limiter notre champ d'intervention et de mise en place d'une continuité famille-garderie. L'environnement physique, les relations interpersonnelles, la structure temporelle, et partiellement au moins le langage, de même que les valeurs éducatives peuvent servir à cerner des paramètres de rapprochement de ces deux environnements éducatifs. Par contre, les accords au niveau des pratiques, attitudes et attentes éducatives entre les parents et les éducatrices prennent toute leur pertinence dans un contexte d'amélioration de la communication entre intervenants et de la création de liens de support entre les

milieux familial et de garde. S'appuyant sur le principe que la continuité est souhaitable dans les contextes éducatifs offerts à l'enfant et que la communication entre les adultes décideurs diminuent la discontinuité, nous n'interviendrons pas sur les environnements physique, social et culturel de la famille et de la garderie, mais nous visons plus particulièrement une mise en commun des attentes, attitudes et pratiques éducatives de la famille et de la garderie afin de perméabiliser les deux milieux et de faciliter les transitions vécues par l'enfant (voir Figure 1).

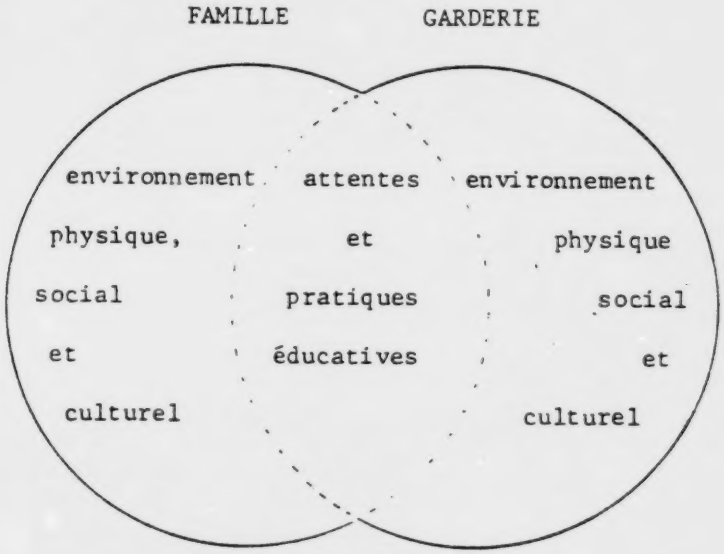


Figure 1: La perméabilité des deux milieux par la mise en commun des attentes, attitudes et pratiques éducatives de la famille et de la garderie

En conséquence, il ne s'agit pas de viser l'uniformité des deux mondes éducatifs du jeune enfant. Nous reconnaissons la réalité des différences d'environnements physique, social et culturel de la famille et de la garderie et celles-ci nous apparaissent même potentiellement stimulantes pour le développement de l'enfant (Lightfoot, 1975). Ainsi, souhaiter un rapprochement

famille-garderie ne conduit nullement à rendre statique l'environnement de l'enfant, mais plutôt à assurer un minimum de cohérence entre les agents éducatifs quant à leurs attentes, attitudes et pratiques auprès de celui-là.

2. LA COMMUNICATION: UN OUTIL DE RAPPROCHEMENT

2.1 Le "partnership" parent-éducatrice et le modèle de rapprochement famille-école

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur le problème d'un rapprochement éventuel entre la famille et l'école (Rutherford et Edgar, 1979; Getzels, 1974; Epstein et Becker, 1982; Datta, 1975; Bouchard et Cloutier, 1977; Picard, 1983; Cloutier et Tessier, 1981). Cette problématique d'une collaboration parents-enseignants se traduit à peu près dans les mêmes termes si on l'applique au contexte des garderies, où elle prend d'ailleurs toute son importance à cause du jeune âge des enfants et de leurs moyens plus restreints de communiquer aux adultes-décideurs ce qui se passe à la maison ou à la garderie et, de leur plus grande difficulté à exprimer leurs réels besoins comparativement aux enfants d'âge scolaire qui possèdent un langage mieux articulé et une conscience de soi plus développée. En conséquence, dans le domaine des relations famille-garderie, une collaboration entre adultes parentaux et non-parentaux s'avère nécessaire pour pallier l'absence de l'alternative de communication triadique parent-enfant-professionnel de l'éducation.

Les problèmes que pose la collaboration entre la famille et l'école

peuvent donc se transposer au domaine des garderies. Peu d'auteurs se sont toutefois penchés précisément sur le problème soulevé par un "partnership" parents et personnel de la garderie, le phénomène étant relativement récent.

2.2 La confiance et la collaboration

Un des points les plus souvent notés par les études sur un rapprochement famille-école réside dans la méfiance des partenaires quant à leur influence respective dans le projet éducatif des enfants. D'où vient cette méfiance? Rutterford et Edgar (1979) reconnaissent trois facteurs ayant grandement augmenté la méfiance et l'hostilité entre parents et enseignants: premièrement, la peur des parents de rencontrer les enseignants; deuxièmement, les attaques envers l'école publique véhiculées par les médias d'information; et troisièmement, la croyance traditionnelle des enseignants que les parents sont responsables des problèmes de leurs enfants.

La confiance entre les parents et les professionnels de l'éducation pourra se développer parallèlement à une démarche réussie de collaboration. C'est en s'exerçant et en connaissant des réussites que parents et éducateurs seront encouragés à maintenir leur coopération et à la percevoir comme fructueuse.

Le processus de coopération requiert du temps, des efforts et une planification soignée. Les collaborateurs doivent développer des habiletés spécifiques et suivre un processus étape par étape. Rutherford et Edgar (1979) ont identifié clairement les étapes d'une démarche de collaboration entre les parents et les enseignants:

1. établir des buts
2. choisir des solutions
3. implanter ces solutions et en regarder les effets
4. évaluer et partager les résultats.

La réussite d'une telle démarche dépend du niveau de confiance entre enseignants et parents, des aptitudes des collaborateurs à suivre le processus de coopération et enfin, des habiletés de l'enseignant à faciliter le processus de coopération. Sur ce dernier point, il est intéressant de constater que plusieurs auteurs attribuent une bonne part de responsabilités aux professionnels de l'éducation dans la réussite du processus de rapprochement des deux sphères éducatives. Cloutier et Tessier (1981) croient qu'il est "maintenant nécessaire d'intégrer à la formation professionnelle le développement de compétences à communiquer avec les familles". Powell (1977) note que la plupart des programmes d'enseignement prépare le personnel intervenant dans le domaine de la petite enfance à travailler uniquement avec les enfants, et non avec leurs parents; une formation sensibilisant à la pertinence d'une étroite collaboration parent-éducatrice est souhaitable.

2.3 Le nouveau défi parental: Le rôle de coordonnateur

Une fois les éducateurs et enseignants sensibilisés à leur rôle actif dans le processus de collaboration, les parents se retrouvent face à un nouveau défi. La famille étant l'unité qui est responsable à long terme du projet éducatif de l'enfant, les parents se retrouvent dans un rôle nouveau (et par le fait même stressant), soit un rôle de coordonnateur. Le parent doit identifier, sélectionner et coordonner les experts et les institutions

qui l'aideront à éduquer son enfant. Cette coordination des rôles parentaux et non-parentaux avec des personnes hors de sa famille proche place le parent devant ce nouveau rôle de coordination qui peut apparaître plutôt inconfortable (Keniston, 1977).

La qualité des relations famille-garderie dépend donc en bonne partie du rôle incitatif des éducatrices à faciliter la coopération avec les parents, et de la réussite du rôle de coordonnateur de ces derniers. Ces nouveaux rôles comportent une part de stress pour les collaborateurs qui doivent apprendre comment déléguer et assumer la responsabilité de l'éducation des enfants. Le problème relativement récent de la délégation de l'autorité parentale à des agents éducatifs extra-familiaux est également source de stress et est considéré par Powell (1977) comme un des déterminants majeurs de la qualité de la relation parent-éducatrice.

La complexité de ces nouveaux rôles à apprendre et les implications "territoriales" du rapprochement peuvent faire percevoir le processus de coordination famille-garderie difficile à implanter. En étant conscient de ces difficultés, il devient cependant possible de planifier une démarche où les facteurs de stress pourront être aplanis et où les réussites constitueront des encouragements pour continuer le décloisonnement famille/garderie.

2.4 Principes à respecter pour développer une meilleure concertation

Cloutier et Tessier (1981b) notent que des stratégies efficaces de rapprochement famille-école font souvent défaut et ils relèvent trois principes aidant au rapprochement des partenaires éducatifs.

1er principe: la reconnaissance de la puissance éducative de la famille auprès de l'enfant. Trop souvent, on a reconnu par défaut l'importance de la famille: un échec scolaire s'expliquait par l'absence d'implication des parents dans le cheminement de l'enfant à l'école. La famille est le premier milieu d'acquisition des habiletés sociales, du langage, des valeurs. Pourtois (1980) constate qu'on peut prédire dans une forte proportion les acquisitions scolaires de l'enfant à la fin de sa première année au primaire en observant les caractères comportementaux, les facteurs psycho-sociaux et les aspects fondamentaux des conditions économiques et culturelles du milieu familial. Il répartit les pourcentages d'influence selon le schème suivant décrit à la figure 2.

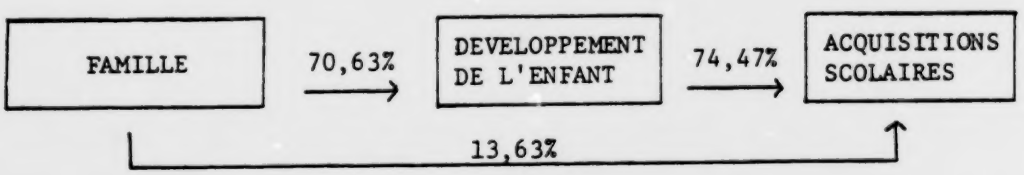


Figure 2: Influence de la famille sur le développement et les acquisitions scolaires de l'enfant "selon Pourtois (1980)".

En additionnant les influences qu'a la famille sur l'enfant et sur les acquisitions scolaires de celui-ci (70,63% + 13,63%), Pourtois (1980) prédit à quelque 84% les futures acquisitions scolaires que fera l'enfant uniquement pendant sa première année de fréquentation de l'école.

Plusieurs programmes de recherche et d'application placent les parents comme les principaux agents du changement sur le plan éducatif. Que l'on

pense aux programmes américains d'intervention précoce et d'éducation compensatoire comme Early Training Project et Head Start (Willman, 1969). Sans une implication parentale minimale, les effets de l'éducation compensatoire ne se maintiennent pas, même pas à court terme. Les parents sont donc de puissants collaborateurs dont l'école et/ou la garderie ne peuvent se passer.

2e principe: l'organisation de la communication. Cette communication doit être centrée sur l'enfant et s'établit dès les premiers contacts entre les partenaires du tandem famille-garderie. Dans cette perspective de rapprochement la distinction des zones de compétences de chacun doit être bien tracée. Un langage commun doit s'établir au niveau d'objectifs et de moyens pratiques qui respectent les identités, les rôles, les compétences et les cultures réciproques, tout en maintenant des échanges propices à l'enfant (Cloutier et Tessier, 1981). Demander aux parents de se comporter chez eux comme les éducatrices à la garderie et vice versa, serait illusoire et certainement un mauvais point de départ pour amorcer un pontage famille-garderie. Selon Powell (1980), un conflit de rôle potentiel disparaît quand la complémentarité et les fonctions spécialisées sont clairement définies et solidement maintenues.

3e principe: développement et utilisation de compétences. Parents et professionnels de l'éducation devraient avoir accès à des programmes d'apprentissage les sensibilisant à jouer un rôle de coopération à la vie éducative de l'enfant (comme nous l'avons déjà suggéré pour la formation des éducatrices).

Les compétences des parents dans la vie de la garderie sont présentement

utilisées comme main-d'oeuvre d'appoint (corvées, sorties) ou dans le domaine administratif (conseil d'administration). Selon l'étude de Shapiro (1977), l'influence des parents se retrouve beaucoup plus à un niveau administratif qu'à un niveau pédagogique (contenu du programme d'activités, par exemple).

Pourquoi les parents n'ont pas un rôle vraiment actif au niveau de la pédagogie à la garderie? La participation parentale est définitivement souhaitable et nécessaire dans le projet éducatif de l'enfant; mais est-elle trop contraignante pour les uns et trop menaçante pour les autres?

2.5 Le problème de l'implication parentale à la garderie

Grenier, Tessier et Berlinger (1979) ont défini trois niveaux de participation des parents à la garderie: a) la participation de service; b) la participation de gestion; et c) la participation pédagogique. D'après leur étude, les éducatrices souhaitent une participation de service et de gestion de la part des parents; par contre, la participation pédagogique serait plus souvent perçue comme une ingérence parentale dans la vie de la garderie. De son côté, Henripin (1978) identifie quatre façons d'envisager la participation des parents dans un milieu structuré à vocation éducative (école, garderie):

1- la vision professionnelle où le parent est un amateur souvent naïf et parfois agressif que l'on informe des décisions déjà prises;

2- la vision administrative où la principale stratégie est de demander l'avis des parents sur des décisions déjà prises ou à prendre dans

le but éventuel de réduire l'écart entre les décisions et les attentes des parents. Cette consultation a une fonction régulatrice pour le système;

3- la vision politique-pression, où les parents, par la voie d'une structure officielle jouent le rôle d'opposition et interviennent particulièrement pour exprimer des désaccords. Ils deviennent la conscience officielle dont la voix est écoutée si elle est forte et unanime;

4- la vision politique-organique, où les parents sont de véritables partenaires du système, ayant l'opportunité d'y exercer des activités diverses de l'ordre du service, du conseil ou de la décision. Les parents y deviennent des décideurs ayant la possibilité de s'y sentir responsables.

Ces quatre modèles de participation soutendent chacun des types d'interactions et d'engagements de qualité variable. Même si la vision organique traduit des possibilités intéressantes, elle ne garantit en rien un engagement à long terme dans le projet éducatif extra-familial des enfants. La problématique de la participation parentale, telle qu'illustrée dans la littérature et dans les expériences diverses, est vue comme une intégration des ressources des parents au profit du milieu éducatif. Un mouvement unidirectionnel est observé: les parents (sujets) vont aller vers le milieu (objet). Cette orientation plus courante, ne rapporte des bénéfices qu'à celui qui est à la fin du mouvement et qui, en retour, n'apporte pas de contribution à l'initiateur du processus que sont ici les parents. C'est

peut-être une façon de comprendre le phénomène "d'essoufflement" rencontré chez les parents qui auparavant étaient impliqués mais qui en définitive se sentent comme exploités et préfèrent abandonner ce qu'ils ont commencé.

L'implication parentale est souvent incitée par un effort spécifique du milieu éducatif et disparaît plus ou moins vite dès que l'effort ou le soutien cesse d'être déployé (Grenier et al., 1979). Les parents qui s'impliquent davantage sont habituellement nouveaux dans le milieu et sont également ceux dont les enfants fréquentent la garderie à plein temps. En effet, les parents ayant des enfants qui fréquentent la garderie à temps partiel (2-3 jours par semaine) voient la garderie plutôt comme un service de garde disponible à la famille et non comme un service éducatif dont la qualité dépend aussi de leur participation en plus de celle des éducatrices (Grenier, Tessier, et Berlinger, 1979).

Comment rendre attrayante pour les parents la possibilité d'une participation active à la vie de la garderie? Comment éviter de créer chez eux un sentiment d'être exploité?

Probablement qu'un des premiers pas à faire pour motiver les parents à s'impliquer davantage est de les faire réussir dans leurs tentatives de participation: "la réussite est le point de départ de l'établissement de la confiance, tandis que l'échec et sa dénonciation n'amènent que démissions" (Cloutier et Tessier, 1981). Il faut favoriser l'expression des attentes parentales, des besoins éducatifs qu'ils ressentent. Les éducatrices de garderie, en manifestant une attitude de réceptivité devant les attentes

des parents, contribuent à leur ouvrir un peu plus les portes et à les encourager.

Un sentiment d'acceptation, de réussite, d'appartenance à la garderie pourra en résulter qui sensibilisera le parent à sa responsabilité partagée de la qualité de la vie de son enfant dans son milieu de garde.

En plus de l'avantage pour les parents de ne plus se voir comme un auditoire mais comme un groupe dont on se met à l'écoute, un autre point bénéfique de l'implication parentale est tout le soutien que les familles peuvent se donner les unes aux autres et soutien également disponible par le contact parent-éducatrice. Le parent peut observer, choisir et adopter de nouvelles attitudes éducatives et façons de faire auprès de son enfant: la garderie devient alors une école pour le parent.

Enfin, s'ajoute un dernier avantage à la participation des parents à la garderie: en assurant une continuité des attentes, attitudes et pratiques éducatives famille-garderie, le parent joue un rôle actif dans le processus éducatif extra-familial; ce nouveau rôle, tout en favorisant le développement de l'enfant, détermine le futur style de "parentage" des pères et des mères qui s'impliquent. C'est dire qu'une participation réussie à la garderie pourrait encourager le parent à s'impliquer à l'école, lui permettant alors de devenir un coordonnateur à long terme des diverses influences éducatives auxquelles sera exposé son enfant tout au long de son cheminement scolaire.

En résumé, un rapprochement famille-garderie n'est possible que si les collaborateurs manifestent une attitude de réceptivité et de confiance mutuelle.

L'établissement de cette confiance se fait à partir de réussites dans cette démarche d'intégration. Parents et éducatrices doivent voir les bénéfices que chacun peut retirer de ce rapprochement. Pour l'éducatrice, une implication parentable peut vouloir dire un coup de main supplémentaire pour les corvées, les sorties, mais surtout de l'information complémentaire sur le vécu de l'enfant, un ressourcement au niveau pédagogique (idées nouvelles pour les activités) et une amélioration de ses interventions auprès des enfants.

Pour le parent, une participation accrue lui donne la possibilité de quitter son rôle passif d'auditeur, de trouver un soutien dans son rôle de parent et de devenir le seul agent de coordination à long terme des apports éducatifs des milieux extra-familiaux que fréquente et fréquentera son enfant.

En plus d'y trouver des bénéfices, les collaborateurs d'un processus de rapprochement doivent être à l'écoute de leurs besoins communs en tant que systèmes qui cherchent à se compléter.

Le Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie se propose de laisser à chaque milieu de garde la possibilité de se questionner sur ses propres besoins, sur l'efficacité actuelle de ses moyens de communication et sur les améliorations souhaitées conjointement par la famille et par la garderie.

3. L'APPROCHE ECOLOGIQUE ET LA NOTION D'ENTENTES EDUCATIVES

3.1 L'unicité du modèle d'intégration éducative famille-garderie

Comme chaque famille constitue une cellule sociale unique avec ses besoins, valeurs, attitudes et attentes en propre, chaque garderie constitue une société possédant un profil écologique bien à elle. Les différences d'un milieu à l'autre sont nombreuses; que ce soit au niveau des styles de gestion, des programmes d'activités, de l'aménagement de l'espace, des prises de décision, des règlements internes, du type de regroupement des enfants selon l'âge, du ratio éducatrice-enfants... (Faucher, Brouillet, et Lapointe, 1978; Tessier, 1978). Tous ces paramètres conditionnent la vie de l'enfant à la garderie et contribuent à rendre chaque milieu unique. Comment concevoir un modèle unique d'intégration éducative famille-garderie si chaque entité en cause constitue un univers particulier de besoins, d'attitudes, etc.? Dans ce contexte, le respect du langage et des préoccupations locales apparaît une condition nécessaire au succès d'un rapprochement famille-garderie. Imposer un modèle expérimental où tout le cheminement du rapprochement est prévu dans les détails de buts et de moyens, avec tout ce que cela comporte de sécurisant pour les chercheurs, ne peut qu'éloigner les participants de l'objet de la recherche. En éducation, ces modèles évaluatifs traditionnels connaissent présentement des remises en question qui font percevoir plus clairement le processus de recherche comme un événement en soi, qui modifie l'écologie de l'environnement étudié et qui est susceptible de réduire le potentiel de généralisation des résultats (Cooley et Lohnes, 1970; Jemelka et Borich, 1979). La stratégie de recherche

adoptée ici veut favoriser une souplesse maximale afin de laisser aux intéressés locaux la possibilité de façonner un modèle d'intégration éducative famille-garderie plus proche de leurs besoins réels.

L'autonomie locale des milieux de garde face au programme d'intégration constitue un pré-requis à la généralisation plausible du modèle développé par la présente recherche. Sur le plan méthodologique, le respect de cette dimension d'autonomie et de développement des compétences des adultes oeuvrant dans le milieu local implique un équilibre entre les objectifs de recherche et ceux du milieu. La participation des sujets à la détermination des buts et des moyens d'action est maintenant considérée par plusieurs chercheurs communautaires non pas comme un luxe, mais une nécessité pour l'objet visé, i.e., la prise en charge par le milieu lui-même (Cromwell et al., 1975; Weiss, 1975). De par sa dimension d'action communautaire en éducation de la petite enfance, notre étude ne peut ignorer cette dimension méthodologique qui tient compte de la réalité des milieux en plus des objectifs propres à la recherche. Bouchard (1979), discutant de l'effet de la recherche communautaire sur l'écologie du comportement, affirme que "les finalités d'auto-détermination et d'auto-actualisation sont toujours présentes et signifient à des degrés divers mais non équivoques, que l'action communautaire vise une prise en charge de la communauté par les contribuants".

Cette perspective imprime sur la méthode de recherche dans le milieu une dimension de partage des objectifs qui dépasse la vérification d'hypothèses des chercheurs pour englober les préoccupations éducatives des participants.

3.2 Le produit visé par la communication: Des ententes éducatives

Une entente éducative est un accord convenu entre les intervenants concernant les façons de faire auprès de l'enfant, les buts éducatifs poursuivis et les moyens à mettre de l'avant pour atteindre pratiquement ces derniers. D'une famille à l'autre, les parents ont des attentes variées en ce qui a trait aux caractéristiques idéales de la garderie pour leurs enfants: ratio éducatrice-enfants, activités proposées, apprentissages à promouvoir, attitudes sociales à mettre en valeur, les qualités que doit posséder l'éducatrice, etc. (Cloutier, 1979). La garderie est donc placée face à une multiplicité d'attentes qui fait que, sans ajustement réciproque, il y a grand risque de mésentente à l'égard des rôles respectifs auprès de l'enfant; les éducatrices ne conçoivent pas leur rôle de la même façon que les parents, et vice-versa.

Grenier et Tessier (1980) ont démontré qu'il est possible d'arriver à des ententes éducatives entre un groupe homogène d'éducatrices travaillant en garderies. Les éducatrices ont été invitées à participer à un programme de communication basé sur des thèmes (l'autonomie, la socialisation, la discipline, la sexualité, etc.). Un texte de support leur était présenté à l'avance ainsi que quelques suggestions d'ententes. Le but explicite des rencontres était d'arriver à prendre entente sur des attitudes pouvant favoriser le développement des enfants. Les éducatrices formulaient les propositions, les discutaient et décidaient de leurs conditions d'application. L'évaluation a démontré que si toutes les ententes n'étaient pas appliquées au même degré après 3 mois, 80% d'entre elles ont apporté des changements stables.

3.3 Objectifs de la démarche et hypothèse principale

Face à la problématique qui vient d'être décrite, l'objectif de la présente recherche est de mettre au point et d'évaluer expérimentalement une méthode d'intégration éducative famille-garderie. Basée sur l'organisation de la communication entre les parents et les éducatrices de la garderie que fréquente(nt) leur(s) enfant(s), la recherche se pose comme hypothèse centrale que l'organisation de la communication entre les intervenants adultes a pour effet au niveau de l'environnement éducatif de l'enfant: a) de clarifier, par la formulation d'ententes éducatives explicites, les attitudes et les rôles respectifs des intervenants; b) d'augmenter la cohésion dans les façons de percevoir l'apport de la garderie à l'enfant; c) d'augmenter le niveau de connaissance du vécu de l'enfant à la garderie pour les parents et à la maison pour les éducatrices; et d) d'augmenter la satisfaction des parents et des éducatrices face à la garderie.

CHAPITRE II

METHODOLOGIE

2.1 Description du Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie

Le Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie a pour but, de rapprocher ces deux milieux éducatifs de l'enfant, et ce, par le biais des agents éducatifs que sont les parents et les éducatrices de garderie. Ce programme est basé sur la communication parents-éducatrices et il prend la forme de rencontres de groupe d'après le modèle suivant:

- trois rencontres réunissant les parents seulement
- trois rencontres entre éducatrices seulement
- deux rencontres mixtes, c'est-à-dire où parents et éducatrices sont réunis.

La dimension souhaitée des groupes est de 15 parents et 5 éducatrices[1]. La fréquence des réunions est d'une rencontre par semaine, parents et éducatrices ne se réunissant pas le même soir. Une semaine de relâche sépare les rencontres "homogènes" (parents ou éducatrices seulement) des rencontres "mixtes" (parents et éducatrices). Pour mieux illustrer le profil des rencontres, voici un exemple du calendrier suivi par une des trois garderies expérimentales:

Semaine 1, 2 et 3 = lundi - rencontre des éducatrices
mercredi - rencontre des parents

Semaine 4 = relâche

---

1 Voir page 36 pour le nombre exact de participants par garderie obtenu lors de l'expérimentation dans la présente étude.

Semaine 5 et 6 = mardi - rencontre parents-éducatrices.

Dans la présente étude les rencontres se sont tenues le soir et débutaient vers 19h30. Les échanges devaient durer jusqu'à 22 heures. Une pause-café vers 21 heures permettaient aux participants d'échanger de façon plus informelle.

Dans les trois garderies expérimentales, la personne qui animait les rencontres était aussi la coordonnatrice de la garderie. Afin de faciliter leur tâche, les coordonnatrices étaient contactées régulièrement et quelques réunions ont eu lieu pour favoriser entre elles les échanges d'information relativement aux problèmes de parcours qu'elles rencontraient dans leur tâche d'animatrice. Un code d'animation (voir annexe A) était mis à leur disposition afin de clarifier les tâches de chacune des personnes responsables du bon fonctionnement du groupe. Chaque participant recevait ce code d'animation et un feuillet contenant des questions-thèmes (voir annexe A) pour les aider à cheminer vers un consensus permettant la production des ententes éducatives.

Etant donné que le but premier du Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie est la production et la mise en application d'ententes éducatives, il est apparu essentiel que les parents se réunissent entre eux d'abord pour formuler explicitement leurs attentes face au rôle de la garderie dans l'éducation de leur(s) enfant(s), et que les éducatrices de leur côté, se rassemblent pour s'interroger et mettre en commun leurs attentes face au rôle des parents dans la vie de la garderie. Ces rencontres dites "homogènes" ont une grande importance potentielle au niveau

de la clarification des attentes des participants, et sur le plan d'une définition des rôles en tant que groupe ayant un impact sur l'environnement éducatif de l'enfant et possédant une compétence bien distincte comme agent éducatif auprès de celui-ci. Ce travail de "défrichage" se fait dans les deux premières rencontres surtout, tandis que la troisième permettra aux participants de finaliser leurs ententes éducatives. Une fois les ententes formulées explicitement, parents et éducatrices sont prêts à les mettre en commun et à imaginer les moyens qu'ils mettront de l'avant pour concrétiser un rapprochement famille-garderie. Ceci se fera lors des deux rencontres mixtes.

Malgré un échéancier assez précis, un code d'animation structuré et des questions-thèmes distribuées à chaque participant, le Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie n'impose pas un modèle de communication tout fait à l'avance. Comme il en a été discuté dans le premier chapitre, chaque garderie est unique car elle possède son propre langage, ses propres valeurs et ses réseaux de communication particuliers. C'est pourquoi, le Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie ne donne pas de recette unique de rapprochement famille-garderie. Il pose plutôt des questions à cet univers particulier que constitue la garderie pour l'enfant: la façon de relier les familles et la garderie n'est pas la même partout, et dans cette optique il appartient donc à chaque milieu de garde de se définir enfin par lui-même, de se prendre en charge.

C'est pourquoi, le programme évalué ici, tout en fournissant un certain point de départ aux garderies expérimentales, laisse les participants libres

de cheminer comme ils l'entendent et surtout de finaliser des ententes éducatives répondant aux besoins spécifiques de chaque milieu de garde. Notre recherche permettra, en quelque sorte, de "filmer" le déroulement d'un programme de communication entre des parents et des éducatrices de garderies et d'en évaluer les effets au niveau de leur rapprochement mutuel.

2.2 Description de l'échantillon

Trois garderies expérimentales et trois garderies contrôles ont été choisies pour former notre échantillon. Les six organismes sont des garderies à permis, sans but lucratif (SBL) et situées dans la région 03 (Québec Métropolitain). Chaque garderie expérimentale est jumelée à une garderie contrôle selon les critères que l'on retrouve dans le tableau 1.

Le jumelage des garderies expérimentales et contrôles constitue une précaution méthodologique. Ce pairage n'a pas la prétention d'uniformiser les milieux; en effet, ces quelques variables communes ne peuvent annuler l'ensemble des différences réelles distinguant chaque garderie.

Pour le choix des garderies expérimentales, la participation volontaire des éducatrices à un tel programme était déterminante: plus des trois-quarts du personnel travaillant auprès des enfants devaient se montrer intéressés par cette expérience de rapprochement famille-garderie. Une fois que les éducatrices avaient accepté de participer au programme, le recrutement des parents commençait. Dans les trois garderies, un café-rencontre a été organisé pour informer les parents des objectifs du

Tableau 1

Comparaison des caractéristiques des garderies expérimentales et contrôles

Critères de sélection	Garderies expérimentales			Garderies contrôles		
	1	2	3	1	2	3
Capacité d'accueil[1]	70	55	30	77	40	30
Type de gestion	SBL	SBL[2]	SBL	SBL	SBL	SBL[3]
Situation socio-géographique	urb.	banl. ouest	banl. nord	urb.	banl. sud	banl. nord
Année d'ouverture	1977	1976	1979	1978[4]	1979	1979

1 nombre d'enfants au permis

2 gérée par la municipalité

3 co-gestion parents-travailleurs(ses)

4 à but lucratif de 68 à 78

programme. La participation des parents s'est également faite sur une base volontaire. On retrouve en annexe B le détail du processus de recrutement des parents de la garderie expérimentale 3 (GE3) qui s'est avéré très efficace. La garderie expérimentale 2 (GE2) a éprouvé des difficultés au cours de son recrutement (démobilisation des parents, dispersion des énergies parentales pour résoudre des problèmes administratif et financier: la question pédagogique devenait secondaire pour eux au moment de l'application du programme).

Le tableau suivant indique la distribution des effectifs dans les garderies expérimentales et contrôles.

Tableau 2

Répartition du nombre de sujets

dans chaque garderie

Participants	GE1	GE2	GE3	GC1	GC2	GC3	Total
Parents	12	6	15	14	13	15	75
Educatrices	6	3	5	7	3	4	28
Total	18	9	20	21	16	19	103

Quant au choix des participants pour les garderies contrôles, le/la responsable de la garderie était tout d'abord contacté-e par téléphone et informé-e des objectifs de la recherche pour laquelle on suscitait la participation. Si cette personne se montrait intéressée, elle consultait les éducatrices de la garderie et si celles-ci acceptaient, nous nous rendions à la garderie pour expliciter davantage les buts de l'étude à laquelle parents et éducatrices participeraient. Une lettre leur était laissée afin de faciliter le recrutement des parents (voir annexe B)[1]. Les participants des garderies contrôles n'ont connu aucun traitement (ou programme) et ont accepté de remplir deux questionnaires (le pré et le post test). (voir instruments I, III, IV et V, annexe C, page 117). Par conséquent, une fois que les éducatrices avaient accepté de participer à la recherche elles devaient recruter des parents selon

1 Deux garderies ont présenté la lettre au conseil d'administration, dans les deux cas, le conseil a accepté qu'une telle étude s'effectue à la garderie.

des critères de sélection permettant un jumelage des caractéristiques des enfants des garderies expérimentales avec celles des enfants des garderies contrôles. On retrouve dans le tableau 3 les quatre critères pour choisir les enfants des parents-répondants soit: 1. le niveau d'ancienneté à la garderie, 2. le type de fréquentation (temps plein, temps partiel), 3. le sexe de l'enfant et 4. son âge.

Tableau 3

Description des caractéristiques des enfants des parents-répondants - comparaison des garderies expérimentales et contrôles

Critères de sélection	Garderies expérimentales	Garderies contrôles
1. Fréquentation depuis:		
- moins d'un an	67.8%	71.4%
- plus d'un an	32.1	28.6
2. fréquentation à temps plein	62	69
fréquentation à temps partiel	38	31
3. sexe = M	64	60
F	36	40
4. âge = 20-24 mois	18	16.7
25-36 mois	28.5	38
37-48 mois	39.2	14.3
49 mois et +	14.2	31

Plus des deux-tiers des parents ayant participé à cette évaluation du Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie sont de "nouveaux" parents, dans ce sens que leur enfant fréquente depuis moins d'un an la garderie. Les deux-tiers des enfants fréquentent sur une base quotidienne (5 jours par semaine) la garderie.

Les caractéristiques de la population des parents et des éducatrices des garderies expérimentales et contrôles sont comparées dans les tableaux 4, 5 et 6.

Le tableau 6 indique que la moyenne d'âge des parents diffère de celle des éducatrices d'environ cinq ans. Par contre, le niveau de scolatité est à peu près semblable. En résumé, le choix des garderies expérimentables s'est fait tout d'abord en fonction de la participation volontaire des trois-quarts des éducatrices des garderies. En conséquence, trois garderies contrôles ont été jumelées aux trois garderies expérimentales retenues selon les critères suivants: la capacité d'accueil, le type de gestion, la situation socio-géographique et l'âge de la garderie. Suite à ce premier jumelage au niveau des garderies, un deuxième jumelage s'est effectué au niveau des caractéristiques des enfants fréquentant les garderies choisies.

Les critères de sélection des enfants des garderies contrôles jumelés aux enfants des garderies expérimentales tenaient compte: du niveau d'ancienneté de l'enfant à la garderie, du type de fréquentation, du sexe et de l'âge de l'enfant.

Tableau 4

Comparaison détaillée des caractéristiques des parents des garderies expérimentales et contrôles

Variables	Garderies expérimentales (N=33)	Garderies contrôles (N=42)
1. âge: 20-25 ans	21.4%	9.5%
26-30 ans	32.1	33.4
31-35 ans	28.6	42.8
36 ans et +	17.9	14.3
2. sexe: M	17.9	14
F	82.1	86
3. scolarité: moins de 11 ans	10.7	4.9
12 à 14 ans	32.1	41.4
15 ans et +	57.2	53.7
4. nombre d'enfants: 1	55.2	45.2
2	37.9	54.8
3	6.9	0

Tableau 5

Comparaison détaillée des caractéristiques des éducatrices des garderies expérimentales et contrôles

Variables	Garderies expérimentales (N=14)	Garderies contrôles (N=14)
1. âge: 20-21 ans	13.3%	21.4%
22-23 ans	33.3	0
24-25 ans	20	28.6
26 ans et +	33.3	50
2. sexe: M	0	7
F	100	93
3. scolarité: 11 ans et moins	6.7	14.3
12 à 14 ans	13.3	14.3
15 ans et +	80	71.4

Tableau 6

Comparaison de l'âge moyen et de la scolarité des parents et des éducatrices selon les garderies contrôles et expérimentales

Caractéristiques	Parents (N=75)		Educatrices (N=28)	
	G. Exp.	G. Cont.	G. Exp.	C. Cont.
âge moyen	30.2	31.1	25.3	25.9
années de scolarité (moyenne)	15.1	14.6	14.9	16.1
	(N=33)	(N=42)	(N=14)	(N=14)

2.3 Schème expérimental

Des mesures de pré-et post-tests sont appliquées afin d'obtenir un devis "AVANT et APRES" avec groupes non équivalents (étant donné qu'une distribution au hasard est impossible à cause de la nature volontaire de la participation à la recherche). Des comparaisons chronologiques, inter- et intra-garderies et des comparaisons entre les réponses des parents et celles des éducatrices seront donc possibles; ces niveaux de comparaison se retrouvent dans le schème expérimental suivant qui comptent trois garderies expérimentales (GE) et trois garderies contrôles (GC) comme il a déjà été mentionné.

Tableau 7

Schème expérimental et nombre de protocoles complétés

Type de mesures		Garderies expérimentales GE1	GE2	GE3	Garderies contrôles GC1	GC2	GC3
Réponses des parents	pré-test	12	6	15	14	13	15
	post-test	12	6	15	14	13	15
Réponses des éducatrices	pré-test	6	3	5	7	3	4
	post-test	6	3	5	7	3	4

2.4 Source des données

Les données utilisées sont de deux types: les données quantitatives et les données qualitatives. Les données quantitatives sont tirées à partir des questionnaires que l'on retrouve en annexe C. Dans les garderies expérimentales les sous-questionnaires suivants ont été remplis par les parents lors du pré-test (voir annexe C page 117 et suivantes):

I- Connaissance du vécu à la garderie

III- Les dimensions importantes dans les relations famille garderie

IV- Perception de l'apport de la garderie à l'enfant

Les instruments du pré-test furent distribués lors de la première rencontre du programme d'intégration éducative famille-garderie et le post-test lors de la dernière rencontre. Ce post-test compte un instrument supplémentaire par rapport au pré-test et permet aux participants de se prononcer sur l'évaluation du programme qu'ils ont vécu. Ce sous-questionnaire s'intitule: V- Les effets du Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie

Du côté des éducatrices des garderies expérimentales, elles ont répondu aux mêmes questionnaires que ceux des parents au pré- et post-test, à l'exception du premier sous-questionnaire qui a été modifié: au lieu de mesurer la connaissance du vécu de l'enfant à la garderie, ce sous-questionnaire interroge les éducatrices sur leur connaissance du milieu familial et s'intitule ainsi: II- Connaissance du vécu de l'enfant

Les répondants des garderies contrôles ont dû remplir pour le pré-test les quatre mêmes sous-questionnaires que ceux des groupes expérimentaux. Cependant, lors du post-test, au lieu de se prononcer sur l'apport du programme, comme l'ont fait leurs homologues des garderies expérimentales, ils ont complété un cinquième questionnaire intitulé:

VB- Etude sur l'évolution de la relation famille-garderie (version "éducatrice": annexe C, page 135; version "parents": annexe C, page 143.

La distance temporelle des mesures avant et après est la même pour les garderies contrôles et les garderies expérimentales, soit de six semaines, ce qui représente le délai entre la première et la dernière rencontre du Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie.

Chaque questionnaire a été développé à l'Ecole de Psychologie de l'Université Laval par une équipe de recherche au cours de l'année 81-82. (Le questionnaire I sur les conduites de l'enfant est une adaptation validée d'une mesure déjà existante (Pupil Personality Evaluation Form, de Goldshmid et Sutherland, 1971)). Les questionnaires I, II, III, et IV ont été validés dans trois garderies de la région 03 (Québec Métropolitain) durant l'année 81-82. Les cinquièmes questionnaires soit: l'apport du programme et l'étude de l'évolution de la relation famille-garderie n'ont pas été validés antérieurement, dû à la nature exploratoire et spécifique de la mesure qu'ils fournissent pour notre analyse des effets du Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie.

Les données quantitatives sont donc recueillies par le biais des questionnaires qui viennent d'être présentés.

Quant aux données qualitatives, elles viennent de trois sources distinctes.

A- L'analyse de contenu des rencontres.

B- les entrevues avec les responsables de garderie.

C- l'analyse du niveau d'implantation des ententes.

A- l'analyse de contenu des rencontres

Toutes les rencontres ont été enregistrées et conservées sur cassettes. L'écoute de ces enregistrements a permis d'effectuer une analyse de contenu systématique. Chaque 30 secondes d'écoute est cotée suivant les indicateurs suivants:

1. les mots clés.
2. le nombre d'intervenants entendus pendant ces 30 secondes.
3. le niveau de généralité des propos (on notera si l'intervenant fait référence à des expériences personnelles ou s'il exprime un souci de dégager une perspective d'ensemble en dépassant les cas particuliers).

Cette analyse de contenu systématique des rencontres nous permet de suivre pas à pas la démarche des participants et de mettre à jour leur processus de formulation et de prise d'ententes. Une comparaison entre le cheminement des parents et celui des éducatrices peut s'établir, ainsi qu'une comparaison inter-garderies.

B- Les entrevues avec les responsables de garderies

Dans les six garderies, les responsables (coordonnatrices ou directrices) de garderie ont été recontrées environ 3 mois après la collecte du post-test dans le but de recueillir des données sur le climat général de la garderie, la participation parentale, l'ambiance de travail des éducatrices. Un questionnaire de base à questions ouvertes a permis de guider ces 6 entrevues afin d'établir s'il y a eu une augmentation, une diminution ou un maintien de la participation des parents dans chacune des garderies. Ce questionnaire apparaît en fin d'annexe C, page 151.

C- L'analyse du niveau d'implantation des ententes

Le programme d'intégration éducative famille-garderie a pour objectif premier la formulation et la mise en place d'ententes éducatives prises conjointement par les parents et les éducatrices de la garderie. L'évaluation d'un tel programme ne saurait se passer d'une analyse du niveau d'implantation ou d'application concrète des ententes éducatives formulées au cours des rencontres. Cette analyse nous permet de constater l'utilité réelle du programme évalué.

C'est pourquoi, les trois garderies expérimentales ont été visitées environ trois mois après la fin du programme dans le but d'observer si réellement les ententes ont été appliquées et de constater ainsi si les objectifs ont été atteints et enfin, dans le but de rencontrer les participants afin de connaître toutes les impressions des parents et des éducatrices face au programme. Toutes les ententes, prises 3 mois plus tôt,

ont été relevées une à une et révisées quant à leur mise en application dans le milieu de la garderie.

Le tableau suivant résume les liens entre les instruments de mesure et les hypothèses de travail.

Tableau 8

Objectifs poursuivis par les instruments utilisés

Instruments de mesure	Identification des répondants	Résultats attendus
A. Les questionnaires		
I connaissance du vécu de l'enfant à la garderie.	- parents - garderies contrôles + expérimentales	- augmentation de la moyenne des cotes données lors du post-test dans les garderies expérimentales.
II- connaissance du vécu de l'enfant.	- éducatrices - garderies contrôles + expérimentales.	- Idem questionnaire I.
III- la perception des dimensions importantes dans les relations famille-garderie.	- parents + éducatrices - garderies contrôles + expérimentales.	- convergence des réponses des parents et des éducatrices en post-test, avec concentration des réponses sur la dimension interaction famille-garderie et ce, dans les garderies expérimentales uniquement.

Objectifs poursuivis par les instruments utilisés (suite)

IV-	la perception de l'apport de la garderie à l'enfant.	- parents + éducatrices - garderies contrôles + expérimentales.	- moins de variance des réponses en post-test et convergence des réponses des parents avec celles des éducatrices en post-test également, et seulement dans les garderies expérimentales.
V-	apport du programme d'Intégration Educative Famille-Garderie.	- parents + éducatrices - garderies expérimentales.	- évaluation subjective du programme par les participants.
VB-	étude de l'évolution de la relation famille-garderie.	- parents + éducatrices - garderies contrôles.	- constatation que le temps n'apporte pas nécessairement une augmentation de la participation parentale en cours d'année.
B.	<u>Analyse de contenu systématique des rencontres</u>		
	- cotation aux 30 secondes a) nombre d'intervenants; b) mots-clés; c) généralisation des propos.	- toutes les rencontres du programme vécu dans les trois garderies expérimentales.	- a) le nombre d'intervenants par 30 sec. se stabilisera avec le temps; b) le contenu des propos mènera à la prise d'ententes éducatives; c) les intervenants auront tendance au fil des rencontres à mettre l'accent sur la perspective d'ensemble en délaissant tranquillement les cas particuliers.
C.	<u>Entrevues sur le climat de la garderie</u>		
	questionnaire à questions ouvertes sur l'évaluation du niveau d'intégration éducative famille-garderie.	- les coordonnatrices des garderies expérimentales et contrôles.	les indices de participation parentale augmenteront beaucoup plus dans les garderies expérimentales et le climat général sera sensiblement amélioré dans ces garderies.

D. Analyse de l'implantation des ententes éducatives	- visite des garderies expérimentales et rencontres de suivi avec les participants du programme, trois mois après l'application du programme.	- les ententes prises dans les deux dernières rencontres du programme seront presqu'à 100% concrétisées par les participants.

2.5 Approche quantitative et approche qualitative dans la recherche évaluative

Notre étude décrit un programme de communication entre les parents et les éducatrices de garderies et en évalue les effets. Le processus de rapprochement est analysé à partir de l'écoute et de la cotation des enregistrements de toutes les rencontres. Dans une garderie, une observatrice a assisté à toutes les réunions et a pris des notes; cette observation "in vivo", contrairement à l'écoute des enregistrements, permet d'être plus sensible au climat général et de bien visualiser le déroulement des rencontres. Le processus de rapprochement est également évalué par les participants, 3 mois après la fin du programme, lorsque ceux-ci témoignent des améliorations qu'ils amèneraient à la formule déjà vécue. L'écoute des cassettes fournit des données quantitatives également (nombre d'intervenants aux 30 secondes, propos des participants) avec une mesure de fidélité inter-juges. Enfin, le questionnaire V sur l'évaluation du programme d'intégration éducative famille-garderie complète les données de l'évaluation du processus de rapprochement.

Les retombées du programme sont également mesurées à partir de deux types de données. Les données qualitatives sont fournies par l'analyse

d'implantation des ententes éducatives, par les entrevues ultérieures avec les coordonnatrices et par les rencontres de suivi avec les participants. Les questionnaires avec comparaison avant et après et avec les groupes contrôles constituent les données quantitatives de l'évaluation des effets du programme. Le tableau suivant synthétise et regroupe les mesures disponibles pour l'évaluation selon leur nature (quantitative ou qualitative) et selon leur utilisation dans l'évaluation du processus ou des effets du programme.

Tableau 9

Distribution des données selon leur nature (quantitative ou qualitative) et leur utilisation (évaluation du processus ou des effets du programme)

	Approche qualitative	Approche quantitative
EVALUATION DU PROCESSUS DE RAPPROCHEMENT	- écoute de l'enregistrement des rencontres - résumé - observation "in vivo" - rencontres de suivi avec les coordonnatrices et les participants.	- cotation des enregistrements avec fidélité inter-juge - questionnaire V sur l'évaluation du programme par les participants.
EVALUATION DES EFFETS DU PROGRAMME	- analyse du niveau d'implantation des ententes. - rencontres de suivi avec les coordonnatrices et les participants.	- questionnaire avec comparaison avant-après et avec groupes contrôles.

Comme on peut le constater, la vérification des hypothèses à partir des questionnaires à mesures répétées avec groupes de comparaison ne représente

qu'une partie de la démarche évaluative du programme à l'étude. En effet, une évaluation qualitative va au-delà d'une simple vérification hypothético-déductive, elle peut "fonder et confirmer l'évaluation quantitative (...), elle peut tout simplement se substituer à l'approche quantitative et rechercher les mêmes objectifs, par exemple, autant le résultat de la théorie que la vérification des résultats d'une intervention" (Lecomte, 1982, p. 143). L'évaluation qualitative est de plus en plus utilisée et est maintenant reconnue comme une approche légitime. Pour citer de nouveau Lecomte (1982)

> *"... je considère que l'existence de ces différentes perspectives dans l'explication et l'évaluation des phénomènes humains et sociaux démontre bien que ceux-ci sont d'une grande complexité et requièrent l'utilisation de multiples approches pour bien les saisir"* (p. 151).

C'est pourquoi, l'évaluation du Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie ne sera pas uniquement basée sur un test d'hypothèses, mais contiendra une bonne part de données qualitatives témoignant d'une perspective différente de l'approche dite "empirique". De plus, nous ne pouvons prétendre mesurer la quantité de changement attribuable directement au programme compte tenu du grand nombre de variables susceptibles d'influencer la perception des répondants entre le pré-test et le post-test. Les comparaisons entre les groupes expérimentaux et contrôles nous permettront d'isoler un peu plus les effets du programme sans toutefois prétendre isoler réellement les effets quantitatifs du programme sur la perception des répondants. Ces limites "quantitatives" justifient l'emphase que nous mettrons sur les données qualitatives.

CHAPITRE III

RESULTATS ET DISCUSSION

3.1 Evaluation du processus de rapprochement famille-garderie

3.1.1 Données qualitatives

a) le contenu des rencontres

L'enregistrement de toutes les rencontres a permis l'étude de tout ce que se sont dit les participants dans le cadre du Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie. Deux instruments ont servi à synthétiser au maximum les propos des intervenants. Le contenu des rencontres a donc été schématisé le plus possible. Un souci de conserver le langage de chaque garderie nous a incités à retenir des phrases-clés énoncées par les participants eux-mêmes. La synthèse des rencontres a donc été élaborée à partir des énoncés les plus représentatifs des discussions.

b) les ententes éducatives

Après la lecture des rencontres, il devient aisé de tirer pour chaque garderie, les ententes prises conjointement par les parents et les éducatrices.

Liste des ententes éducatives:

Garderie 1

Objectif no 1 promouvoir la communication à l'intérieur de la garderie

entente 1: mise en place d'un babillard pour échanges communautaires.

entente 2: organisation de café-rencontres pour privilégier un contact parent-parent et parent-éducatrice.

entente 3: rencontres individuelles parent-éducatrice sur les heures de

garderie en après-midi pour parler de l'évolution de l'enfant à la maison et à la garderie. Fréquence de ces rencontres: 3 par année (automne, hiver, printemps). Préparation d'une fiche pour alimenter les échanges où des thèmes sont suggérés (ex: socialisation, participation aux activités, etc.)

entente 4: rencontres thématiques où tous les parents et les éducatrices seraient invités à discuter un soir de semaine sur un thème choisi. Par exemple: l'agressivité, la sexualité, etc.

entente 5: visionnement d'un vidéo sur une journée-type à la garderie.

Objectif no 2 éduquer tous les parents et les éducatrices à se rapprocher, à communiquer davantage.

entente 6: organisation d'une publicité-choc pour faire connaître à tous les ententes décrites ci-haut.

Par le moyen d'affiches, inciter la curiosité.

Révéler une entente par jour. Exemple:

lundi — babillard

mardi — café-rencontre

mercredi — rencontres individuelles

etc.

Point important à respecter dans l'annonce des ententes: faire sentir aux parents non-participants au programme d'intégration éducative que l'organisation du rapprochement famille-garderie est ouverte à toutes autres suggestions.

entente 7: déclarer un "mois de la communication" (février, par exemple).

Objectif no 3 faire connaître le vécu de l'enfant à la maison.

entente 8: tous les parents qui sont intéressés à inviter leur éducatrice à souper chez eux peuvent planifier avec cette dernière un moment dans l'année. Cette entente reste à la discrétion des gens et demeure informelle. Elle semble toutefois être une source d'informations riches sur le vécu de l'enfant à la maison, les interactions parent-enfant et éducatrice-enfant.

Garderie 2

entente 1: participation obligatoire minimale des parents (2 heures par année).

entente 2: rencontre parents-éducatrices où les éducatrices seraient payées.

Garderie 3

entente 1: la distribution à chacun des parents du programme mensuel des activités à la garderie.

entente 2: la publication "maison" d'un recueil de chansons et comptines apprises à la garderie.

entente 3: la mise sur pied par les parents d'un "Guide explicatif" d'informations spécifiques concernant le fonctionnement de la garderie.

entente 4: la mise sur pied par les éducatrices d'un système de fiche de

développement permettant d'observer et de reconnaître le cheminement des enfants en garderie.

entente 5: la fabrication par le comité d'aménagement d'une série de pochettes individualisées pour chacun des enfants et chacune des éducatrices.

entente 6: l'utilisation des locaux de la garderie à des fins communautaires.

entente 7: l'organisation d'une rencontre d'accueil en septembre.

c) évaluation du cheminement par les participants

L'évaluation du déroulement des rencontres par les participants du programme s'est effectuée durant la dernière réunion parents-éducatrices. Les principaux points qui ressortent de leur évaluation sont en majorité positifs:

1. la bonne continuité entre les rencontres a été possible grâce à leur fréquence hebdomadaire; un calendrier plus étendu aurait pu amener une baisse d'intérêt et de motivation.

2. la participation suivie aux rencontres est exigeante mais "les bénéfices en valent le coût".

3. le nombre de rencontres est suffisant: deux garderies en rajoute une pour le suivi.

4. l'idée de réunir les parents seuls et les éducatrices seules représente une bonne stratégie car elle permet à chacun des deux groupes de cheminer de façon autonome et de finaliser des ententes répondant réellement à leurs besoins.

5. le code d'animation a été respecté aisément dans les trois garderies.

6. les questions-thèmes sont apparues trop vagues au début des premières rencontres; mais les participants considèrent que c'était plutôt dû à un travail de "défrichage" nécessaire pour cheminer tout au long du programme.

7. une impression de n'être pas assez structuré ou encadré par les documents fournis amenait un stress chez les participants et les animatrices (surtout dans les garderies 1 et 3). Par contre, cette souplesse d'encadrement a eu l'avantage de faire place à une "spontanéité non-commandée" et de là une réelle prise en charge par les participants de leur intérêt commun.

3.1.2 Résumé

Après la lecture de la synthèse des discussions et de la liste des ententes éducatives produites, on peut constater à quel point le programme évalué est vécu de façon différente d'une garderie à l'autre. C'est dire que le Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie peut répondre aux besoins spécifiques de chaque milieu de garde. Etant donné le caractère unique des garderies, il est possible de croire qu'au moment de l'application du programme, les trois garderies n'étaient pas sur un pied d'égalité quant à leur niveau de rapprochement parents-éducatrices, et quant à leur sensibilisation de l'importance de l'implication parentale.

A partir de l'analyse systématique du contenu des rencontres, ces comparaisons inter-garderies deviennent possibles. Ses comparaisons quant au

déroulement des rencontres, du climat général d'échange et de la production des ententes sont présentées dans les tableaux 10 à 14.

3.1.3 Données quantitatives

a) cotation des interventions

Deux indices de la qualité des échanges ont été mesurées à chaque 30 secondes d'écoute des enregistrements des réunions:

1. le nombre moyen d'intervenants.
2. la généralisation des propos.

Deux observateurs (ou auditeurs) ont coté ces deux indices avec une fidélité inter-juge de .95. Le nombre d'intervenants aux 30 secondes varient selon plusieurs facteurs.

1. au début et à la fin des rencontres, les participants font un tour de table, le nombre d'intervenants est alors de 1.2 en moyenne par 30 secondes d'écoute.

2. lorsque les questions-thèmes sont abordées, ce nombre augmente de 2, 3 et même 4 intervenants par 30 secondes.

3. pour les rencontres entre parents, la garderie no 1 connaît l'indice de participation verbale (ou nombre d'intervenants aux 30 secondes) le plus élevé, tandis que la garderie no 2 a le plus faible. Ceci s'explique, pour la garderie no 2, par le nombre restreint de participants (N = 6). Par contre, la garderie no 1 a un nombre plus petit de participants (N = 11) que la garderie no 3 (N = 14) et connaît pourtant plus de participation verbale. On peut expliquer ce phénomène en comparant le fonctionnement des deux groupes.

Tableau 10

Comparaison entre les 3 garderies du déroulement

des rencontres des parents

	Garderie no 1 N = 11	Garderie no 2 N = 6	Garderie no 3 N = 14
1ère	- climat tendu. - thème majeur = information générale sur la garderie. - besoin de connaître les autres parents-participants.	- thème = définition de la garderie abordée de façon abstraite car peu relié à du vécu.	- climat tendu. - thème = connaître mieux la garderie, définir "service éducatif".
	Point commun: discussion abstraite - aucune production d'ententes éducatives.		
2ième	- échanges fructueux . thèmes = importance de développer des liens amicaux entre parents. - début de formulation d'ententes.	- thèmes = participation obligatoire des parents. - formulation d'ententes éducatives.	- échanges fructueux. - climat détendu. - début de formulation d'ententes.
3ième	Point commun: discussion très concrète, formulation explicite d'ententes, climat de satisfaction, intérêt et motivation.		

Remarque: On constate que plus le nombre de participants est élevé, plus il est laborieux et long d'obtenir un consensus. En effet, le groupe de 6 parents (Garderie no 2) arrive plus rapidement que les autres à la formulation d'ententes. Par contre, après 3 rencontres, le point d'arrivée est le même.

Tableau 11

Comparaison entre les 3 garderies du déroulement

des rencontres des éducatrices

	Garderie no 1 N = 6	Garderie no 2 N = 3	Garderie no 3 N = 5
1ère	Thèmes: - apport réciproque de la garderie et de la famille. - limites des échanges. - qualité de la présence des parents.	- série de constatations sur la participation des parents, du rôle incitatif des éducatrices, les échanges quotidiens. - formulation d'ententes.	- besoin pressant de connaître les attentes des parents. - désir de communication immédiate. - formulation d'ententes
2ième	Thèmes communs: - besoin d'échange personnel, d'un contact plus personnalisé avec les parents. - réalisation de l'importance du rôle incitatif de l'éducatrice. Point commun : - début de formulation d'ententes.		
3ième	Point commun : - production finale des ententes. - grand intérêt et motivation.		

Remarque: Le nombre de participantes est plus restreint que celui du groupe de parents, ce qui implique que:

- les éducatrices des 3 garderies ont un cheminement très semblable, en opposition au fonctionnement plus hétérogène des groupes de parents.
- l'habitude de travailler ensemble et de se réunir, ainsi qu'une connaissance très vécue de la garderie, aident probablement les 3 groupes d'éducatrices à être productifs dès la deuxième rencontre.
- aucune définition de ce qu'est la garderie n'a été abordée en comparaison aux premières rencontres-parents.

Tableau 12

Comparaison entre les 3 garderies du déroulement

des rencontres mixtes (parents-éducateurs)

	Garderie no 1 N = 17	Garderie no 2 N = 9	Garderie no 3 N = 19
4ième	- discussion très concrète: échange des ententes. - bon climat d'échanges.	- discussion sur ce qu'est garderie pour les parents, la participation obligatoire. - climat de déception de la part des éducatrices.	- difficulté pour trouver un fonctionnement de groupe. - perte de temps, manque d'enthousiasme des éducatrices. - climat tendu.
5ième	- thème principal: comment vendre les ententes éducatives au reste de la garderie. - climat très détendu. - beaucoup d'humour. - légère impression d'étirer le temps.	- début de la rencontre: partage des ententes, climat intense, intérêt. - deuxième moitié: échanges plus diffus, climat d'impression d'étirer le temps.	- recherche d'un consensus fonctionnement plus structuré. - climat: échanges fructueux.
	6ième rencontre fixée 2 mois à l'avance pour effectuer un suivi des projets.		6ième rencontre fixée 3 mois à l'avance pour un suivi des projets.

Remarque: Lors des 4e et 5e rencontres, moments où les parents et les éducatrices ont à travailler ensemble, on observe dans les trois garderies l'apparition d'une phase de tension impliquant une certaine déception manifestée par les éducatrices. Cette phase, qui ne survient pas nécessairement en même temps partout, semble reliée au fonctionnement pratique du groupe élargi mais concerne aussi le questionnement relatif à l'application ultérieure des ententes. Enfin dans chaque milieu les rencontres mixtes donnent lieu à des moments d'échanges fructueux.

En effet, l'animatrice de la garderie no 3, à cause du nombre relativement élevé de parents, est obligée de prendre en note le droit de parole de chacune des personnes qui lèvent la main; il y a donc moins d'interruptions ou de discussions en parallèles comme dans la garderie no 1 où l'animatrice reste plus souple dans ses interventions. Ainsi la structuration de l'animation diminuerait la densité de participation verbale.

4. pour les rencontres des éducatrices, la participation verbale est plus semblable d'une garderie à l'autre et même plus uniforme tout au long des rencontres: en effet, la plupart du temps, le nombre d'intervenants se situe entre 2 et 3 à chaque 30 secondes d'écoute. Ce qui confirme notre idée que le groupe d'éducatrices possède une stratégie ou une façon de communiquer mieux "rodée" que celle des parents.

5. dans les rencontres parents-éducatrices, le nombre le plus fréquemment observé d'intervenants par 30 secondes est de 2, parfois 3. La dernière rencontre mixte connaît un niveau de participation verbale beaucoup plus élevé que les autres rencontres, surtout vers la fin des discussions où le climat se détend et où beaucoup plus de discussions parallèles surgissent. Les animatrices deviennent de moins en moins "structurantes", laissant le groupe se régulariser par lui-même.

L'indice du niveau de généralisation des propos (1: centré sur les questions-thèmes, 2: centré sur les expériences personnelles) aide également à mieux saisir les différentes trajectoires qu'ont prises les groupes participants. Ce qui apparaît le plus frappant lorsqu'on regarde les fluctuations

de cet indice, est à quel point les éducatrices demeurent centrées sur la tâche tout au long des réunions. Or, les parents ont nettement tendance à glisser vers des anecdotes individuelles et l'animatrice doit, à ce moment, ramener le groupe vers la tâche ou sur les questions laissées en suspens. Encore là, le groupe des éducatrices connaît un fonctionnement plus efficace que le groupe des parents. La première rencontre parents-éducatrices est nettement centrée sur la tâche et les diversions personnelles sont plutôt rares. Enfin, la dernière rencontre parents-éducatrices connaît un climat plus détendu où les propos centrés sur les cas particuliers sont bien tolérés et même encouragés lors du dernier tour de table.

En résumé, les indices de participation verbale et de généralisation des propos nous permettent de comparer le fonctionnement des groupes de parents et d'éducatrices ainsi que celui des trois garderies: les éducatrices cheminent de façon plus semblable d'une garderie à l'autre et sont très centrées sur la tâche, tandis que le groupe de parents se régularise à la fin des rencontres au niveau de la participation verbale et de la généralisation des propos. Enfin, les rencontres mixtes connaissent des points communs d'une garderie à l'autre: on constate une forte centration sur la tâche et une participation verbale bien structurée dans la première rencontre, puis un phénomène de "décompression" au fur et à mesure que la liste des ententes se finalise lors de la dernière rencontre du programme.

b) questionnaire sur les effets du programme (voir annexe C, p. 130).

Le questionnaire sur les effets du programme contient quelques questions permettant d'évaluer le processus de rapprochement. Les questions sur les

effets du programme seront discutées plus loin (voir p. 87).

Les données quantitatives mesurant le processus de rapprochement viennent appuyer les données qualitatives. En effet, il en ressort que les participants sont satisfaits en majorité de la formule proposée: le nombre de rencontres tel que fixé satisfait 40 participants sur 44. Les quatre répondants "insatisfaits" suggèrent d'ajouter une rencontre de plus 2 ou 3 mois après pour assurer un suivi. C'est pourquoi, deux garderies sur trois ont adopté et mis en application cette formule. Aucun participant n'a mentionné que le nombre de rencontres était trop élevé.

Le nombre idéal de participants se trouve en moyenne être de 12 pour le groupe de parents et de 6 pour celui des éducatrices, toujours selon les réponses au questionnaire sur l'Apport du Programme.

Dans les trois milieux expérimentaux, la coordonnatrice de la garderie animait les rencontres; cette formule d'animation semble satisfaire la majotité des participants: pour les rencontres entre parents, 30 répondants sur 44 suggèrent la coordonnatrice; pour les rencontres entre éducatrices seulement, 22 répondants proposent la coordonnatrice comme animatrice, tandis que 13 autres choisissent une éducatrice; enfin, pour 32 répondants sur 44, les rencontres mixtes devraient être animées par la coordonnatrice.

La majorité des répondants considèrent qu'ils ont pu s'exprimer librement tout au long des rencontres. Le climat des échanges semble avoir été un peu plus tendu lors de la première rencontre "homogène" et lors de la première rencontre "mixte". Plusieurs répondants expliquent ce phénomène par l'impression

de confrontation des deux groupes. Cependant, la dernière rencontre connaît un climat d'échange plus ouvert et chaleureux.

Bref, la formule proposée semble satisfaire la majorité des participants au niveau du nombre de rencontres; le nombre idéal de participants se situerait à 12 pour le groupe des parents et à 6 pour celui des éducatrices. L'animation par la coordonnatrice apparaît comme une formule acceptable pour les trois-quarts des participants. En général, le climat des échanges était bon sauf à la première rencontre parents-éducatrices où une tension, peut-être inévitable, a été ressentie par tous. Par contre, le climat tendu a disparu complètement lors de la dernière rencontre du programme.

3.1.4 - Discussion

L'analyse du processus de rapprochement nous permet d'observer les différents cheminements des trois garderies et des groupes de parents et d'éducatrices. Une série de constatations peut en être tirée:

- premièrement, en raison du nombre plus élevé de participants chez le groupe de parents et de la composition plus récente de ce groupe de travail (la majorité des parents ne se connaissaient pas, contrairement aux éducatrices qui travaillent tous les jours ensemble), et en raison aussi des questions relativement nouvelles pour eux (certains parents ne se sont jamais demandés ce qu'est réellement la garderie), le groupe des parents met plus de temps à formuler des ententes éducatives. Les parents sont moins productifs que les éducatrices au début du programme;

- deuxièmement, le cheminement des éducatrices d'une garderie à l'autre se ressemble plus que celui des parents quant aux thèmes abordés, à la façon de formuler des ententes et à leur fonctionnement général;

- troisièmement, la première rencontre mixte connaît une climat de léger affrontement dans deux garderies surtout (GE2 et GE3). La dernière rencontre du programme se termine partout par la finalisation d'une liste d'ententes dans un climat d'échange plus détendu.

Malgré le caractère stressant à cause de la souplesse de la formule du Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie, il semble que chaque milieu de garde a su se prendre en charge et ainsi partager les objectifs mêmes de la recherche. L'originalité des trois processus de rapprochement parents-éducatrices témoigne d'une application possible sans coût trop élevé pour les participants et d'une non-standardisation des moyens d'intégrer la famille et la garderie.

Pour conclure, le Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie est, au niveau de sa mise sur pied, applicable et sensible aux couleurs locales des milieux de garde qui l'ont expérimenté. On peut constater qu'il n'y a effectivement pas de modèle unique de rapprocher la famille et la garderie.

3.2 Evaluation des effets du programme de rapprochement famille-garderie

3.2.1 Données qualitatives

a) le niveau d'implantation des ententes éducatives après trois mois

Trois mois après la fin du programme, une visite des garderies nous a

permis de constater si les ententes prises conjointement par les parents et les éducatrices de garderie avaient été concrétisées.

Garderie 1: Sur les 8 ententes prises (p. 53) seule l'entente no 7 a été abandonnée; elle ne faisait pas d'ailleurs l'unanimité. La concrétisation de la dernière entente (no 8) n'a pas pu être vérifiée de façon claire, deux éducatrices rapportent avoir été invitée chez quelques enfants de leur groupe; la nature informelle de cette entente la rend plus difficilement vérifiable. Toutes les autres ententes ont été maintenues et concrétisées: le visionnement d'un vidéo, les rencontres individuelles et thématiques, les café-rencontres, etc. ont eu lieu et la participation des parents s'est avérée excellente.

Garderie 2: Sur les 2 ententes formulées, celle de l'obligation de la participation se concrétisait car le contrat de service des parents était en révision. Des démarches, auprès du Conseil d'Administration de la garderie, au sujet de la deuxième entente (payer les éducatrices lors des rencontres individuelles) étaient entreprises.

Garderie 3: Cinq ententes sur sept ont été concrétisées: le programme mensuel des activités a été distribué; le recueil de chansons et de comptines était déjà commencé; le contenu du "Guide explicatif" était élaboré; le système de fiches a été réalisé par les éducatrices, mais aucune rencontre avait eu lieu encore. Le système de pochettes a été délégué au Comité de réaménagement qui n'avait rien fait de concret à ce moment-là, mais l'entente est conservée. Enfin, les locaux de la garderie n'avaient pas encore été utilisés à des fins communautaires, mais on prévoyait organiser un marché

aux puces prochainement. La rencontre d'accueil en septembre sera organisée conjointement par les éducatrices et le Comité des Fêtes.

De façon globale, sur les 17 ententes produites par les participants du programme de rapprochement famille-garderie, 12 ont été implantées (soit 70.5%) et 4 ont déjà fait l'objet de démarche (23.5%); une seule entente a été laissée de côté, probablement parce qu'elle n'avait pas fait le consensus chez les participants. C'est dire que 93% des ententes élaborées conjointement par les parents et les éducatrices des garderies ont été concrétisées ou sont en bonne voie de réalisation et ce, trois mois après la fin du Programme-d'Intégration-Educative Famille-Garderie.

b) les rencontres de suivi avec les responsables de garderie et les participants au programme

Selon les trois témoignages des responsables des garderies expérimentales, les retombées du programme ne se situent pas toutes au même niveau. En établissant ce qu'était la qualité des relations entre les parents et les éducatrices, (entre les parents et entre les éducatrices), AVANT le programme et en constatant le niveau de rapprochement observé par les coordonnatrices APRES le programme, il est possible de comparer les différents points d'impact du programme d'une garderie à l'autre.

L'appréciation personnelle des coordonnatrices des garderies expérimentales indique que le programme a apporté des modifications au niveau de la qualité de la communication entre les parents, entre les éducatrices et entre parents et éducatrices. On constate, dans deux garderies (GE1 et GE3),

Tableau 13

Synthèse des interactions parents-éducatrices

dans les garderies expérimentales

	GE1	GE2	GE3
AVANT	- une bonne relation entre parents et éducatrices.	- léger conflit entre les éducatrices. - peu de relations entre les parents.	- peu de relations parents-éducatrices. - léger conflit entre les éducatrices.
APRES	- rapprochement entre parents, surtout, car bonne relation parents-éducatrices au départ.	- rapprochement parents-éducatrices. - peu de rapprochement entre parents.	- rapprochement entre parents surtout. - léger éloignement entre les éducatrices.
SCHEMA DE RAPPRO-CHEMENT	→ PARENTS ← ↑ ↓ EDUCATRICES	PARENTS ↓ ↑ EDUCATRICES	⇉ PARENTS ⇇ ↓ ↑ ← EDUCATRICES →

un rapprochement entre les parents; un maintien ou une amélioration des relations parents-éducatrices dans les garderies GE1 et GE2, et un éloignement à l'intérieur de l'équipe des éducatrices de la garderie GE3.

Les responsables des garderies-contrôles ont également été rencontrés. Ils (deux femmes et un homme) éprouvaient quelques problèmes d'incitation à la participation parentale reliés entre autres au moment de l'année (au printemps, on constate un certain essoufflement: par exemple, certains comités sont laissés en suspens). La garderie-contrôle no 1 (GC1) ayant une forte capacité d'accueil (77), le responsable notait une sorte de

"déresponsabilisation" à cause du grand nombre de parents: en effet, ceux-ci ont tendance à se dire que d'autres parents sont là pour faire les tâches et participer aux activités. La garderie GC2 semble connaître une légère baisse de participation parentale, mais la communication parents-éducatrices reste satisfaisante; cette garderie se situe en région rurale et selon la coordonnatrice, les liens entre les familles et avec les éducatrices sont forts, car tout le monde se connaît et se voit parfois les fins de semaines. Elle constate beaucoup de comportements d'entraide entre les familles et entre les parents et les éducatrices. La dernière garderie contrôle (GC3) connaît une période d'essoufflement aussi, mais cette garderie étant co-gérée par les parents et les éducatrices, l'implication parentale est tout de même assez élevée par rapport aux autres garderies de la région. Les éducatrices doivent tout de même inciter les parents à participer davantage ce qui crée un peu de mécontentement.

Tableau 14

Synthèse des interactions parents-éducatrices

dans les garderies-contrôles

	GC1	GC2	GC3
en début d'année	- peu de participation parentale en raison du grand nombre de parents.	- bonne participation parentale. - relation parents-éducatrices satisfaisante.	- co-gestion parents-éducatrices. - participation parentale assez forte.
lors du suivi	- baisse de participation. - insatisfaction des éducatrices.	- légère baisse de participation parentale. - bonne relation parents-éducatrices.	- baisse de participation. - un peu de mécontentement de la part des éducatrices.

Pour conclure, les garderies expérimentales et les garderies contrôles ne vivent pas les mêmes phénomènes quant à leurs relations parents-éducatrices au moment de nos entrevues avec les responsables. Les garderies expérimentales semblent avoir évité le moment d'essoufflement régulièrement observé à chaque année au printemps. Compte tenu du caractère de ces données de "follow-up", nous ne pouvons affirmer de façon certaine que le Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie permet de sauter ce moment de l'année pénible pour les éducatrices qui doivent inciter fortement les parents à s'impliquer, mais dans les trois garderies expérimentales, ce moment de "tension" parents-éducatrices n'a pas été vécu, ce qui permet de croire que notre programme peut avoir contribué en bonne partie à conscientiser les parents à l'importance de leur présence à la garderie et ainsi à diminuer chez les éducatrices leur rôle peu agréable d'incitation constante à l'implication.

Dans chaque garderie, les parents et les éducatrices ayant participé au programme ont été rencontrés en groupe trois mois après la fin des rencontres. L'évaluation du Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie faite par les participants met en relief les différences locales des milieux expérimentaux. Pour la garderie GE1, l'apport principal du programme réside dans la création de nouveaux contacts humains. A la garderie GE2, les préoccupations administratives (prise en charge par les parents de la gestion de la garderie, administrée à ce moment-là par la municipalité) ont canalisé la majeure partie des énergies parentales au détriment du programme de rapprochement famille-garderie. Par contre, la garderie GE3 a retiré beaucoup

du programme: d'un côté, les parents ont connu un changement d'attitude grâce à une prise de conscience de l'impact de l'implication parentale sur la qualité éducative de la garderie et de l'autre côté, les éducatrices ont vu leur rôle, auprès des enfants, valorisé et elles ont compris l'importance d'une attitude d'accueil favorable et d'encouragement aux idées et aux actions des parents.

c) deux témoignages

Le dynamisme qu'a suscité le programme à la garderie GE3 a incité deux parents-participants à témoigner de leur expérience dans le journal de la garderie afin de faire connaître à tous les autres parents ce qui s'est vécu durant les rencontres du Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie. Ces deux courts articles se retrouvent aux pages 75 et 76.

3.2.2 Données quantitatives

Les données quantitatives permettant d'évaluer l'impact du programme sont fournies par les questionnaires administrés avant et après le traitement pour les garderies expérimentales et à 6 semaines d'intervalle pour les garderies contrôles. Ces questionnaires sont basés sur la perception subjective des répondants.

Dans la section présentant les instruments, nous avons mentionné le fait qu'il est difficile de prétendre mesurer la quantité de changement attribuable directement au programme appliqué ici compte tenu du nombre de variables susceptibles d'influencer la perception des répondants entre le pré-test et le post-test. Les comparaisons effectuées entre les groupes

PROGRAMME D'INTEGRATION FAMILLE-GARDERIE

Ce programme prend fin. Des démarches bien contrètes ont été effectuées afin de favoriser un climat d'information et de communication parmi tout le beau monde qui fréquente la garderie de près ou de loin.

Quelles sont les attentes des parents envers les éducatrices, envers la garderie comme milieu de vie de leurs enfants? quelles sont les attentes des éducatrices vis-à-vis des parents? C'est ce que nous avons tenté d'établir à travers nos rencontres. En voici les résultats globaux:

- *la distribution à chacun des parents du programme mensuel d'activités de nos petits;*
- *la publication "maison" d'un recueil de chansons et comptines apprises à la garderie;*
- *la mise sur pied par les parents d'un "Guide explicatif" d'informations spécifiques concernant le fonctionnement de la garderie;*
- *la mise sur pied par les éducatrices d'un système de "fiche de développement" permettant d'observer et de reconnaître le cheminement de notre enfant en garderie. (Une rencontre de parents prévue lorsque ce programme sera en application);*
- *la fabrication par le comité d'aménagement d'une série de pochettes individualisées pour chacun de nos petits et éducatrices. Ces pochettes serviront de "véhicule" pour toute forme d'échange possible.*

Au fil des rencontres, parents et éducatrices ont exprimé leur désir de rapprochement, pour le bien-être des enfants, mais aussi pour le nôtre... pour être à l'aise chez-nous, dans notre garderie.

Alors pourquoi pas...

- *utiliser davantage les locaux de la garderie à des fins communautaires. ex.: marché aux puces, soirées d'information, colloque, etc.*

Personnellement j'ai trouvé l'expérience très enrichissante. J'y ai rencontré des éducatrices très professionnelles et d'une grande disponibilité. J'ai connu des parents simples, généreux, soucieux de faire évoluer les choses et capables de s'impliquer dans une démarche communautaire.

Au plaisir de vous revoir!

D. L. un parent-usager

LA PARTICIPATION: UNE RECUPERATION?

Des arrivées en retard - des départs précipités - des enfants qu'on ne voit pas assez - des amis qu'on n'a pas le temps de visiter...

- le bricolage, le racommodage... quelle vie que cette vie de parents libérés et ESSOUFFLES!

QUOI? une corvée de réparation et de nettoyage à la garderie!!!

Un projet cherche à intégrer la famille et la garderie! c'est quoi encore cette histoire-là?

Le comité pédagogique n'arrête pas de téléphoner partout pour recruter des membres; ne me parlez plus de P A R T I C I P A T I O N!

On pourrait croire qu'il s'agit là d'un cauchemar... ou d'une série noire qui tire sur sa fin dramatique... d'un prélude à crise CARDIAQUE! PAS DU TOUT!

Il s'agit d'une aventure d'une espèce rare où parents et garderie (pris au sens large, élastique, englobant!) s'éprennent d'amour tendre, se reconnaissent, se lient.

Combien de parents, en effet, sont venus discuter, travailler, "faire de la recherche", s'amuser (à la garderie) depuis septembre?

Une quinzaine dont quatre familles complètes ont fait les rappels, astiqué, peinturé, réparé le 21 novembre: ce fut une réussite! Qui pourrait penser qu'elles et qu'il s'y sont mis à quatorze parents et à cinq éducatrices pour fouiller dans leur coeur, leurs tripes et leur savoir, leurs attentes, leurs besoins en terme d'éducation, de communication, de "feed-back" quand il s'agit de la vie des enfants à la garderie. J'ai vécu quelques expériences à la garderie depuis septembre, mais celle-là, c'est la plus belle, la plus complète. Je n'ai pas l'âge ni la sagesse pour vous donner des conseils mais je souhaite à chacun (pour Noël ce sera mon voeu) un projet comme celui-là.

J'étais mieux placée pour parler de ces projets-là plutôt que les autres parce que je les ai vécus de l'intérieur, mais je n'oublie pas les autres parents qui actuellement jettent les bases d'une "nouvelle garderie agrandie". D'autres parents ont vu à l'engagement d'une coordonnatrice, (salut ma chère Suzanne! snif! snif!) le journal, les fêtes en tout genre, les voyages, les journées pédagogiques, ça recrute également beaucoup de parents... Et j'en passe...

Je dois avouer que la participation, l'implication à la vie de la garderie, ce n'est pas uniquement de la récupération de mon énergie de parents mais aussi une façon de me sentir membre à part entière d'une communauté: CA M'A FAIT POUSSER DES RACINES!

J.D. un parent-usager

expérimentaux et contrôles permettront d'isoler davantage les effets du programme sans toutefois que nous puissions prétendre isoler vraiment les effets quantitatifs du programme sur la perception des gens. Cette limite, reconnue depuis le départ, conditionnera la discussion des résultats qui suivent.

Par rapport à la source des réponses (parents ou éducatrices) ces données impliquent une limite résidant dans le fait que les éducatrices ont parfois eu à évaluer deux, trois ou quatre enfants tandis que les parents ont évalué uniquement leur propre enfant: ainsi la perception d'une éducatrice peut avoir plus de poids que celle d'un parent.

a) Questionnaire I: Connaissance du vécu de l'enfant en garderie (voir annexe C, p. 119).

Le questionnaire I, complété par les parents, mesure la perception de la connaissance de ce que vit leur enfant à la garderie. Le détail des résultats est fourni en Annexe D (p. 153); le tableau 15 indique les moyennes obtenues au pré-test et au post-test pour les six garderies.

D'après les tests T, les différences entre les moyennes globales au pré-test et au post-test pour les parents des garderies expérimentales sont significatives à $\underline{p} < 0.001$ et pour les parents des garderies contrôles, elles le sont à $\underline{p} < 0.05$. Au post-test, l'ensemble des parents a donc le sentiment de mieux connaître le vécu de l'enfant dans le milieu où ce dernier n'est pas en sa présence.

On peut conclure, tel que l'indique la comparaison chez le groupe témoin, que le temps augmente de façon significative le niveau de connaissance

Tableau 15

Scores moyens obtenus à l'instrument II:

"Connaissance du vécu de l'enfant à la garderie "pour les parents" (N=75)*

	Garderies expérimentales			Garderies contrôles		
	GE1	GE2	GE3	GC1	GC2	GC3
Moyenne au pré-test	2.1	2.2	2	2.5	2.6	2.6
Moyenne au post-test	2.5	2.5	2	2.6	2.7	2.8

* légende: 1 = pas du tout; 2 = un peu; 3 = assez bien; 4 = très bien.

des parents quant au vécu de leur enfant à la garderie. Par contre, le Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie amène une augmentation encore plus significative de la connaissance des parents au sujet de ce que vit leur enfant à la garderie. Notre hypothèse voulant qu'une augmentation significative des moyennes au post-test sera observée, surtout chez les groupes expérimentaux, est donc confirmée par cet instrument de mesure.

b) Questionnaire II: Connaissance du vécu de l'enfant à la maison.

Le questionnaire II, mesurant le degré de connaissance du vécu de l'enfant chez lui, a été rempli par les éducatrices; le tableau 16 présente les moyennes obtenues au pré-test et au post-test dans les six garderies. Le détail des moyennes de ce questionnaire est disponible en Annexe G (p. 153).

Les différences des moyennes du pré-test au post-test sont significatives (toujours d'après un test T) pour les éducatrices des garderies contrôles ($p < 0.001$) et elles sont non-significatives pour les éducatrices des groupes expérimentaux.

Tableau 16

Scores moyens obtenus à l'instrument II:

"Connaissance du vécu de l'enfant à la maison" pour les éducatrices (N=28)*

	Garderies expérimentales			Garderies contrôles		
	GE1	GE2	GE3	GC1	GC2	GC3
Moyenne au pré-test	1.8	2.1	1.6	1.9	1.7	1.8
Moyenne au post-test	1.8	1.8	2	2	1.8	2.1

* légende: 1 = pas du tout; 2 = un peu; 3 = assez bien; 4 = très bien.

Notre hypothèse voulant qu'une augmentation significative des moyennes au post-test soit observée seulement dans les garderies expérimentales est infirmée. Ces résultats pourraient être reliés au contenu des rencontres du programme; en effet, les éducatrices y ont relevé le problème du manque d'information de ce que vit l'enfant à la maison; il devient plus difficile pour elles de créer une continuité famille-garderie à cause de cette absence de renseignements. Il n'apparaît pas facile de questionner les parents sur ce que fait l'enfant chez eux; plusieurs parents considèrent ce genre de questions comme intrusives et les éducatrices peuvent se sentir mal à l'aise et indiscrètes lorsqu'elles interrogent le parent à ce sujet.

Toutefois, dans les garderies expérimentales, ce thème a été discuté lors des rencontres. Si le programme n'a pas permis directement de hausser le niveau de connaissance des éducatrices, il a permis aux participants de générer des ententes éducatives pouvant pallier à cette lacune. En effet, dans les trois garderies expérimentales, il y a au moins une entente qui

dit que les parents et les éducatrices devraient se rencontrer individuellement afin d'assurer un échange d'information bi-directionnelle (voir section 3.1.1.b du chapitre III).

A partir des données du questionnaire II, on peut dire que le programme n'a pas eu d'effets notables sur le niveau de connaissance des éducatrices quant au vécu de l'enfant à la maison.

Cependant, si le programme n'apporte pas chez les éducatrices une augmentation de la connaissance du vécu de l'enfant à la maison, il les sensibilise davantage au problème du manque d'information à ce sujet et de leur difficulté à créer une continuité famille-garderie. Les éducatrices des garderies contrôles, de leur côté, perçoivent une augmentation de leur degré de connaissance du vécu de l'enfant dans sa famille. Ces données, comme celles provenant des parents, demeurent une mesure des perceptions subjectives et il semble difficile de vérifier, autrement que par des questionnaires, si la connaissance du milieu familial de l'enfant chez les éducatrices s'est réellement accrue avec le temps.

c) Questionnaire III: Les dimensions importantes dans les relations famille-garderie (voir annexe C, p. 125).

Dans le questionnaire III, les participants devaient se prononcer sur le pôle qu'ils privilégient dans les relations famille-garderie, soit:

1- la <u>famille</u> où les besoins des parents l'emportent sur ceux des éducatrices;

2- la <u>garderie</u> où les besoins des éducatrices sont plus valorisés que ceux des parents ;

3- l'interaction famille-garderie où un compromis entre les besoins des parents et des éducatrices est présenté.

Les pôles privilégiés sous-tendus par chaque énoncé du questionnaire sont présentés en annexe D avec les résultats détaillés pour chaque garderie (p. 153).

Le tableau 17 permet de comparer les résultats du pré-test et du post-test en considérant chacun des cinq blocs d'énoncés un à un.

Les résultats infirment notre hypothèse voulant que les répondants des garderies expérimentales privilégient davantage au post-test l'interaction famille-garderie. Il apparaît que les éducatrices des garderies expérimentales aient choisi davantage au post-test la dimension famille. En effet, sur les cinq blocs d'énoncés, cette dernière dimension a été privilégiée à trois reprises au post-test, tandis qu'au pré-test, elle n'avait jamais été sélectionnée en premier rang. Les données qualitatives obtenues lors de l'étude du processus de rapprochement peuvent expliquer ces observations: effectivement, le cheminement des éducatrices lors des rencontres du programme de communication s'est avéré être une prise de conscience de l'importance d'intégrer la famille à la vie de la garderie. C'est pourquoi des énoncés privilégiant la famille ont été plus souvent choisis après le programme qu'avant celui-ci, car les éducatrices n'avaient pas encore été sensibilisées à leur rôle d'ouverture et d'incitation face aux parents désireux de s'impliquer à la garderie, mais ignorant comment procéder. Les dimensions du pôle famille retenant le premier rang au post-test sont:

Tableau 17

Questionnaire III

Importance des relations famille-garderie

Rangs obtenus aux différents blocs d'énoncés de l'instrument III (voir page 125)

Réponses des parents

		Garderies expérimentales (N=33)					Garderies contrôles (N=42)				
		bloc 1	bloc 2	bloc 3	bloc 4	bloc 5	bloc 1	bloc 2	bloc 3	bloc 4	bloc 5
Famille	Pré-test	2	2	3	2	2	1.5	2	2	3	2
	Post-test	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2
Famille-garderie	Pré-test	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Post-test	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Garderie	Pré-test	3	3	2	3	3	1.5	3	3	2	3
	Post-test	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3

Réponses des éducatrices

		Garderies expérimentales (N=14)					Garderies contrôles (N=14)				
		bloc 1	bloc 2	bloc 3	bloc 4	bloc 5	bloc 1	bloc 2	bloc 3	bloc 4	bloc 5
Famille	Pré-test	2	2	2	2	2	2	2	1	3	1
	Post-test	1	2	1	2	1	2	2	2	3	1
Famille-garderie	Pré-test	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2
	Post-test	2	1	3	1	2	1	1	1	1	2
Garderie	Pré-test	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
	Post-test	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3

* légende: 1 = le plus important; 2 = important; 3 = le moins important.

- que l'éducatrice respecte les demandes des parents à l'égard de l'enfant;
- que les parents se sentent bien accueillis matin et soir;
- qu'à chaque jour les parents soient informés si l'enfant a vécu quelque chose de spécial.

Pour les parents des garderies expérimentales et contrôles ainsi que pour les éducatrices des garderies contrôles, les rangs obtenus au post-test diffèrent à peine de ceux obtenus au pré-test. Des comparaisons statistiques entre les données des parents et celles des éducatrices ne peuvent être effectuées en raison de l'inégalité des échantillons (75 parents et 28 éducatrices) et des différences de pourcentages obtenus.

En conclusion, le questionnaire mesurant la perception de l'importance des relations famille-garderie met en relief la démarche des éducatrices ayant participé au programme: celles-ci deviennent plus centrées sur les besoins de la famille, tandis que les parents ne semblent pas avoir changé leur perception de l'importance des relations famille-garderie suite aux rencontres d'intégration éducative.

d) Questionnaire IV: L'apport de la garderie à l'enfant (annexe C, p. 128).

Pour interpréter les résultats de ce questionnaire, nous avons d'abord effectué une distribution des pourcentages des répondants ayant encerclé chacun des concepts. A partir de ces pourcentages, des rangs ont été attribués et les cinq premiers concepts les plus fréquemment choisis ont été conservés pour l'analyse des résultats (voir les tableaux 18 et 19).

Tableau 18

Questionnaire IV

Pourcentage de mention des différents éléments de l'apport de la garderie à l'enfant

Réponses des parents

	Garderies expérimentales				Garderies contrôles			
	Pré-test	(rang)	Post-test	(rang)	Pré-test	(rang)	Post-test	(rang)
1. vivre dans des locaux pour les enfants	3.7%		3.7%		3.6%		4.0%	
2. contrôler ses mouvements corporels	0.7		0.7		2.1		0.6	
3. respecter l'autre	16.3	(1)	14.1	(1)	12.4	(1)	16.6	(1)
4. s'exprimer par la création	5.1		3.0		5.2		4.0	
5. vivre avec des adultes	4.4		6.7		3.6		9.1	(3.5)
6. intérêt musical	3.0		1.5		3.6		2.9	
7. exprimer un pouvoir de décision	8.9	(3)	8.9	(5.5)	7.7	(4)	10.3	(2)
8. jouer avec beaucoup d'enfants	3.0		3.0		5.2		2.3	
9. apprendre de nouvelles notions	6.6		5.9		6.7		5.7	
10. jouer librement	3.0		1.5		3.1		4.0	
11. développer une dextérité	0.7		0.7		1.0		1.1	
12. découvrir les aspects positifs	8.1	(4)	11.1	(2)	8.2	(3)	8.6	(5)
13. vivre en groupe	11.1	(2)	9.6	(3.5)	10.3	(2)	9.1	(3.5)
14. s'identifier à d'autres modèles	6.6	(5.5)	8.9	(5.5)	5.2		3.4	
15. assumer des responsabilités	6.6	(5.5)	9.6	(3.5)	7.2	(5)	7.4	
16. développer sa mémoire	0.7		0.7		3.6		1.7	
17. respecter sa non-participation	3.7		5.9		3.6		2.3	
18. connaître davantage la nature	5.9		4.4		4.6		4.6	
19. apprendre à bricoler	0.7		0.0		2.1		1.7	
20. connaître le rythme	0.7		0.0		1.0		0.5	
	N=27		N=27		N=39		N=35	

Tableau 19

Questionnaire IV

Pourcentage de mention des différents éléments de l'apport de la garderie à l'enfant

Réponses des éducatrices

	Garderies expérimentales				Garderies contrôles			
	Pré-test	(rang)	Post-test	(rang)	Pré-test	(rang)	Post-test	(rang)
1. vivre dans des locaux pour les enfants	5.3%		0.0%		7.1%		4.6%	
2. contrôler ses mouvements corporels	1.3		0.0		2.9		3.1	
3. respecter l'autre	18.7	(1)	17.3	(1)	14.3	(1.5)	10.8	(4)
4. s'exprimer par la création	5.3		3.3		0.0		1.5	
5. vivre avec des adultes	5.3		6.7		1.4		1.5	
6. intérêt musical	0.0		0.0		0.0		0.0	
7. exprimer un pouvoir de décision	13.3	(3)	13.3	(3)	14.3	(1.5)	15.4	(1.5)
8. jouer avec beaucoup d'enfants	2.7		1.7		0.0		0.0	
9. apprendre de nouvelles notions	0.0		1.7		8.6	(5.5)	10.8	(4)
10. jouer librement	2.7		1.7		7.1		3.1	
11. développer une dextérité	0.0		0.0		0.0		3.1	
12. découvrir les aspects positifs	4.0		8.3	(5)	8.6	(5.5)	10.8	(4)
13. vivre en groupe	14.7	(2)	16.7	(2)	11.4	(3.5)	15.4	(1.5)
14. s'identifier à d'autres modèles	4.0		5.0		4.3		6.2	
15. assumer des responsabilités	9.3	(4)	8.3	(5)	11.4	(3.5)	6.2	
16. développer sa mémoire	0.0		0.0		0.0		0.0	
17. respecter sa non-participation	6.7	(5.5)	6.7		4.3		3.1	
18. connaître davantage la nature	6.7	(5.5)	8.3	(5)	4.3		4.6	
19. apprendre à bricoler	0.0		0.0		0.0		0.0	
20. connaître le rythme	0.0		0.0		0.0		0.0	
	N=14		N=12		N=14		N=13	

La dimension "respect de l'autre" est la plus souvent mentionnée autant chez les parents que chez les éducatrices, mais de façon moins marquante chez les éducatrices des groupes contrôles.

Les éducatrices des garderies expérimentales répondent de façon presqu'identique au pré-test et au post-test. Lors des rencontres du programme, le thème de l'apport de la garderie à l'enfant a été abordé directement. Les éducatrices, contrairement aux parents, avaient déjà une idée très claire de ce qu'apporte la garderie à l'enfant. Il semble que le Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie n'ait pas modifié leurs valeurs éducatives véhiculées à la garderie. Par contre, les parents des groupes expérimentaux modifient légèrement leur opinion à ce sujet. Si l'apport social (vivre en groupe) est perçu comme très important au pré-test, il est devancé au post-test par l'aspect de "découverte des aspects positifs des autres malgré les différences". Le fait "d'assumer des responsabilités valorisantes" est également plus reconnu par les parents. Cela indiquerait que les rencontres du programme ont sensibilisé les parents à l'apport du développement de l'autonomie chez l'enfant.

Les parents des garderies contrôles ont également changé leur perception de l'apport de la garderie à l'enfant en diminuant l'aspect social (vivre en groupe) et en augmentant l'aspect de l'autonomie (expérimenter un pouvoir de décision); par contre, le fait d'assumer des responsabilités valorisantes n'est pas retenu au post-test. Les éducatrices des groupes témoins, de leur côté, considèrent que le fait d'apprendre de nouvelles notions (apport éducatif) est un aspect important de la garderie pour l'enfant.

Notre hypothèse d'une homogénéité des réponses au post-test chez les groupes expérimentaux est infirmée. Cependant, cet instrument démontre une certaine stabilité dans les valeurs éducatives des éducatrices ayant participé au programme; les parents, qu'ils appartiennent aux groupes expérimentaux ou contrôles, connaissent un changement de perception sur ce thème: la garderie, au premier abord, possède un aspect socialisant certain; par contre le dimension de développement de l'autonomie de l'enfant est reconnue davantage au post-test. L'aspect purement éducatif (apprendre de nouvelles notions) n'est considéré que par les éducatrices des groupes contrôles.

e) Questionnaire V sur les effets du programme (voir annexe C, p. 130).

Certaines questions contenues dans ce questionnaire ont été analysées dans la section des données quantitatives sur le processus de rapprochement (p. 60). Cet instrument sondait, chez les sujets des garderies expérimentales, la perception de la contribution du programme: le nombre de rencontres, de participants, l'animation, le climat d'échange, etc. Les autres résultats issus des questions concernant directement l'apport du programme seront présentés maintenant. Le Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie a apporté un changement au niveau de l'image de la garderie surtout chez les parents: 18 parents sur 31 ont changé leur perception de la garderie, celle-ci devient un service éducatif plutôt qu'un service de garde; seulement deux éducatrices sur 13 rapporte une modification de cette image. Le sentiment d'appartenance des parents à la garderie s'est développé chez 26 parents sur 30. Pour plus de la moitié des éducatrices (8/13), les

Tableau 20

Questionnaire V

Apport du programme vu par les

parents et les éducatrices

Source des apports	Parents[1]	Educatrices
Changement de l'image de la garderie	18/31	2/13
Augmentation du sentiment d'appartenance à la garderie	26/30	n.s.p.
Changement dans les attentes de l'implication parentale	n.s.p.	5/13
Meilleure compréhension du type d'interaction enfant-éducatrice	20/29	n.s.p.
Meilleure compréhension du comportement de l'enfant à la garderie	n.s.p.	11/13
Amélioration du bien-être de l'enfant	29/30	12/13

(1) Le nombre d'effectif des parents varie de 29 à 31 car quelques parents ont omis certaines questions.

n.s.p.: ne s'applique pas

attentes face à la participation parentale n'ont pas changé. Les deux-tiers des parents (20/29) considèrent que les rencontres du programme ont permis de mieux comprendre le type d'interaction ayant cours entre leur enfant et son éducatrice, tandis que la majorité des éducatrices (11/13) rapporte une compréhension plus grande du comportement des enfants à la garderie suite aux rencontres avec les parents. La presque totalité des participants (41/43) estime que le programme aura un impact sur les enfants en améliorant leur bien-être à la garderie et à la maison. L'apport principal du programme pour les parents réside dans une meilleure connaissance de la garderie et des éducatrices, ainsi qu'une sensibilisation à l'importance de s'impliquer davantage. Pour les éducatrices, l'apport majeur se traduit par une connaissance plus concrète des attentes des parents et une valorisation de leur rôle éducatif auprès des enfants.

f) Questionnaire VB: Etude de l'évolution de la relation famille-garderie (version "éducatrices": annexe C, p. 135; version "parents": annexe C, p. 143).

Le questionnaire s'adresse aux répondants des garderies contrôles uniquement. Il permet de comparer trois moments durant l'année: 1) septembre (ou la rentrée); 2) décembre (moment où les répondants ont rempli le questionnaire; et 3) juin (début des vacances). Les éducatrices se sont prononcées sur leur connaissance du milieu familial des enfants, des attentes des parents, de l'implication souhaitée de ces derniers et sur l'intensité de la communication parent-éducatrice.

Le questionnaire VB nous fournit des indications sur l'effet du passage du temps sur les cinq niveaux de connaissance que l'on retrouve dans le tableau 21. Si les éducatrices constatent et anticipent que leur connaissance

des enfants va en augmentant et que la communication parent-éducatrice s'intensifiera, elles envisagent néanmoins une moins grande augmentation de leur connaissance des attentes des parents, du milieu familial et de l'implication que désirent avoir les parents.

Tableau 21

Questionnaire VB

Evolution de la relation famille-garderie chez les éducatrices des garderies contrôles (N=14)

Connaissance:	Temps 1	Temps 2	Temps 3
- du milieu familial	2.3	3.9	4.7
- des enfants	2.5	4.6	5.5
- des attentes des parents	2.7	3.8	4.6
- de l'implication souhaitée	2.3	3.5	4.5
- de l'intensité de la communication parent-éducatrice	3.7	4.3	5.1
(échelle de 1 à 6)			

* légende: 1 = connaissance nulle; 2 = connaissance très grande.

Les parents ont également évalué la relation famille-garderie aux trois mêmes moments de l'année. Ils se sont prononcés sur leur connaissance des cinq dimensions présentées dans le tableau 22.

On constate rapidement que le désir d'implication parentale est relativement faible en début d'année; il connaît une légère hausse jusqu'en juin (Temps 3), mais il est évalué plus faiblement que le sentiment d'appartenance à la garderie.

Tableau 22

Questionnaire VB

Evolution de la relation famille-garderie chez

les parents des garderies contrôles (N=42)

Connaissance:	Temps 1	Temps 2	Temps 3
- du fonctionnement de la garderie	3.6	5.1	5.4
- de l'intégration de l'enfant	3.9	4.8	5.3
- du sentiment d'appartenance à la garderie	3.8	4.7	5.1
- de l'intensité de la communication parent-éducatrice	4.2	4.8	5.2
- de l'implication parentale (échelle de 1 à 6)	2.9	3.7	4.4

* légende: 1 = connaissance nulle; 2 = connaissance très grande.

Il est important ici de rester critique face à ces résultats: cette tendance systématiquement croissante des cotes peut être attribuée à un effet de halo où les répondants se sentent obligés d'augmenter la valeur de leurs estimés.

Ce questionnaire sur l'effet du passage du temps nous fournit des données sur les réseaux de communication à l'intérieur de la garderie, sur les interrogations passées et actuelles des parents et des éducatrices en leur demandant d'énoncer des moyens leur permettant de répondre aux interrogations laissées en suspens. Il est étonnant de constater que la majorité des parents se questionne sur le déroulement d'une journée à la garderie, sur le comportement de leur enfant et sur son adaptation; par contre, très peu s'interrogent

sur les interventions des éducatrices, la philosophie générale de la garderie, etc... Ces parents, n'ayant pas participé au Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie, semblent plus centrés sur leur cas en particulier plutôt qu'à des interrogations sur la garderie en tant que service éducatif possédant une philosophie de base et des interventions structurées.

3.2.3 Résumé

Les données quantitatives fournies par les questionnaires nous permettent d'énoncer les constatations suivantes:

1. Les éducatrices ayant participé au programme de rapprochement ne perçoivent pas d'augmentation de leur connaissance du vécu de l'enfant à la maison. Les parents (GE, GC) et les éducatrices des groupes témoins augmentent leur niveau de connaissance du vécu de l'enfant dans son milieu éducatif complémentaire.

2. Les éducatrices ayant participé au Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie deviennent plus sensibilisées aux besoins de la famille. Les parents ne modifient pas leur perception de l'importance des relations famille-garderie. Il en est de même pour les éducatrices des groupes contrôles.

3. Suite aux rencontres du programme, un changement de perception de l'apport de la garderie à l'enfant s'est effectué chez les parents; ceux-ci ont reconnu davantage l'aspect "autonomie" de l'enfant. Cependant, les éducatrices n'ont pas modifié leur perception à ce sujet. Les éducatrices des groupes contrôles valorisent l'aspect éducatif, tandis que les parents reconnaissent un peu plus la contribution de la garderie à l'autonomie de l'enfant.

4. L'apport perçu du programme vu par les participants se traduit au niveau de l'augmentation du bien-être de l'enfant, de la sensibilisation des parents à s'impliquer davantage à la garderie, de l'augmentation de la connaissance des attentes des parents pour les éducatrices ainsi qu'une valorisation du rôle éducatif de ces dernières.

L'évaluation quantitative qui précède possède certainement des limites. En effet, les instruments utilisés, des questionnaires comparant la perception des répondants à divers moments de l'année, produisent des données susceptibles d'être influencées par plusieurs autres événements que l'application du Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie et les variations observées chez les groupes contrôles en témoignent. Ces limites "quantitatives" avaient été prévues dès le début de la démarche expérimentale et l'emphase placée sur l'analyse qualitative des effets du programme s'avère d'autant plus pertinente.

Ainsi, même s'il s'est avéré difficile d'évaluer la quantité de changement attribuable à l'intervention en jeu ici, les données quantitatives traduisent tout de même assez clairement une évolution de l'image de la garderie chez les parents participants: le sentiment de percevoir plus nettement la contribution éducative de la garderie à l'enfant et l'importance du rôle joué par les parents dans ce milieu. L'augmentation de la connaissance générale de la garderie ne peut être attribuée au Programme d'Intégration Educative puisqu'elle se retrouve aussi chez les parents des groupes contrôles.

Du côté des éducatrices, les données quantitatives se traduisent principalement par une ouverture plus grande aux besoins de la famille et aux attentes des parents.

3.3 Perspectives globales et recommandations

Le but de cette recherche était de mettre sur pied et d'évaluer les effets d'un programme de rapprochement entre des parents et des éducatrices de garderie. La validation du Programme d'Intégration Educative nous permet d'affirmer que la démarche entreprise par les garderies expérimentales aboutit à la prise d'ententes éducatives et que ces ententes ont été maintenues et concrétisées à 93% trois mois après la fin de l'application du programme. Chaque garderie a connu un cheminement particulier et c'est à partir de l'observation de ces trois modèles d'intégration éducative famille-garderie que nous énonçons les recommandations suivantes:

1. Pour maximiser l'utilité d'un programme de communication entre des parents et des éducatrices de garderie, il serait opportun de choisir le moment de l'année; c'est-à-dire qu'il faudrait éviter de mettre en application un tel programme lorsque des démarches de changement administratif (comme c'était le cas pour la garderie GE2) sont entreprises et également lorsque parents et éducatrices sont engagés dans un processus de négociations de convention collective.

2. Il apparaît que plus la garderie est jeune (dans notre étude, la garderie GE3 était la dernière à avoir ouvert ses portes) plus elle tire avantage du programme; le Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie semble plus utile à des garderies où l'expérience des relations parents-éducatrices est encore nouvelle; par contre, dans certaines garderies plus anciennes, le programme peut servir d'outil de ressourcement, si un tel besoin se fait sentir chez les parents et les éducatrices.

3. Il serait important que dans la formation des éducatrices de garderie, un cours leur soit offert sur l'importance des relations avec les familles afin de les sensibiliser à leur rôle d'ouverture et d'incitation à l'implication parentale.

4. Il serait intéressant qu'une étude longitudinale soit effectuée auprès de parents qui se sont impliqués à la garderie pour savoir si leur expérience de participation à un milieu éducatif ouvert (comme la garderie) peut les pousser à s'impliquer également à l'école.

CONCLUSION

La démarche évaluative entreprise ici s'est menée sur deux volets. Le premier volet mesurait les effets immédiats de l'application du programme par l'étude du processus de rapprochement famille-garderie dans trois milieux expérimentaux. Nous pouvons conclure de la valeur du programme en constatant premièrement que les parents et les éducatrices ont constitué un groupe de tâche réussi: des ententes éducatives ont été produites et une évolution typique révélée par l'analyse du contenu des rencontres a pu être dessinée. En effet, dans chacun des trois milieux expérimentaux, certaines étapes ont été identifiées clairement: un premier travail de "défrichage" nécessaire où les participants-parents ont tendance à se centrer sur leurs cas particuliers; puis, un travail de recherche de consensus menant à la finalisation d'ententes chez le groupe des parents et chez le groupe d'éducatrices; ensuite, un certain affrontement des deux groupes, suivi d'un travail centré sur la tâche et débouchant finalement sur une production d'ententes prises conjointement par les parents et les éducatrices. De plus, ce groupe de tâche paraît réussi lorsqu'on regarde l'initiation d'actions qu'il provoque dans le milieu. Par l'analyse du suivi des ententes éducatives, ces dernières se révèlent comme n'étant pas de simples projets théoriques, mais elles deviennent actualisées dans la réalité. Il s'agit là de bases objectives démontrant la valeur du programme et sa puissance à provoquer du changement.

Le deuxième volet de cette démarche évaluative a tenté de mesurer, sur le plan de l'intégration éducative famille-garderie, les effets du programme au niveau de la perception du vécu de l'enfant par les répondants, de leur

représentation de la garderie (pour les parents) et de la famille (pour les éducatrices) et de leur perception des rapports famille-garderie. Autrement dit, dans quelle mesure le Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie influence-t-il ces perceptions de façon plus importante que le simple passage du temps? Des comparaisons ont alors été effectuées à intervalles temporels équivalents entre les trois garderies contrôles. Les limites de telles comparaisons entre milieux de garde différents ont été soulignées à maintes reprises dans le travail, compte tenu du grand nombre de facteurs contribuant à la spécificité de chaque garderie. Ces comparaisons ont en effet révélé que la puissance du traitement était perceptible principalement au niveau de la représentation du rôle éducatif de la garderie chez les répondants, et que sur les plans plus microscopiques relatifs par exemple à l'apport de la garderie à l'enfant et à la connaissance du milieu de garde comme telle par les répondants, le programme ne peut prétendre apporter des changements quantitativement plus importants que le passage du temps.

Cette validation d'un programme de rapprochement entre la famille et la garderie mène à la conclusion que parents et éducatrices peuvent devenir de bons collaborateurs capables de produire des ententes éducatives et d'initier des actions bien concrètes dans le milieu afin de provoquer des changements favorisant une diminution des discontinuités liées aux environnements distinctifs que sont la famille et la garderie.

Bibliographie

ADAMS, R. E. et PASSMAN, R. H. The effects of preparing two-year olds for brief separations from their mothers. Child Development, 1981, 52, 1068-1070.

ANDREWS, R. L. The satisfaction of parents with their community schools system, système ERIC, #ED047371, New York, 1971, 10p.

ANSELME, M. La participation, pour quoi faire? Entreprise Moderne d'Edition, Paris, 1979.

BELL, R. Q. Parent, child, and reciprocal influences. American Psychologist, Vol. 34, no 10, October 1979, 821-826.

BELSKY, J. Early human experience: A family perspective. Developmental Psychology, 1981, Vol. 17, no 1, 3-23.

BELSKY, J. et STEINBERG, L. The effects of daycare: A critical review. Child Development, 1978, 49, 929-949.

BOLDUC, G. et MARCEAU, M. P. Les parents et l'école, C.E.C.M., Montréal avril 1975.

BOUCHARD, C. Ecologie du comportement et action communautaire. Communication présentée au 2e congrès annuel de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie, Trois-Rivières, octobre 1979.

BOUCHARD, C. Perspectives écologiques de la relation parent(s)-enfant: Des compétences parentales aux compétences environnementales. Apprentissage et Socialisation, Vol. 4, no 4, 1981, 4-23.

BOUCHARD, C. et CLOUTIER, E. Les attentes des parents vis-à-vis l'école, Centre de Sondage de l'Université de Montréal, Montréal, 1977.

BRONFENBRENNER, U. "Is early intervention effective?" Exceptional Infant: Assessment and Intervention, edited by B. Z. Friedlander and G. M. Sterritt, Vol. 3, New York: Brunner/Mazel, 1975.

BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist, 1977, 32, 513-531.

BRONFENBRENNER, U. The ecology of human development. Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 1979(a).

BRONFENBRENNER, U. Contexts of child rearing: Problems and prospects. American Psychologist, Vol. 34, no 10, 1979(b), 844-850.

BURR, W. R., HILL, R., NYE, F. I., et REISS, I. L. (Eds). Contemporary theories about the family. Vol. 1, The Free Press, a division MacMillan Publishing Co., Inc., New York, 1979.

CAOUETTE, C. "Participation et autogestion en éducation". Dans UNESCO. pages documentaires, no 18, mars 1976.

CAOUETTE, C. E. et COLL. Ecoles-milieux de vie et enfance inadaptée. Apprentissage et Socialisation, Vol. 2, no 1, 1979, 39-47.

CHAMBERLIN, R. W. Authoritarian and accomodative child-rearing styles: Their relationships with the behavior patterns of two-year-old children and with other variables. Journal of Pediatries, 84 (2), 1974, 287-293.

CLOUTIER, R. La garderie, c'est pour les enfants ou leurs parents? Apprentissage et Socialisation, Vol. 2, no 1, 1979, 13-20.

CLOUTIER, R. L'intimité personnelle, un concept nouveau en garderie. Dans Kugler, M. Québec Science, mars 1983, p. 50-51.

CLOUTIER, R. et TESSIER, R. La Garderie Québécoise: Analyse fonctionnelle des facteurs d'adaptation, Les Editions LaLiberté, Québec, 1981(a).

CLOUTIER, R. et TESSIER, R. La concertation éducative famille-école. Actes du XVIe Congrès Mondial de l'OMEP, Québec, 1981(b), 200-203.

CLOUTIER, R., TESSIER, R., BROUILLET, C., GRENIER, L. La garderie: Première société extra-familiale. Communication présentée à l'Assemblée Annuelle du C.Q.E.E., Montréal, novembre 1979.

CLOUTIER, et COLL. Un programme de prise d'ententes et ses effets à la garderie. Actes du Congrès Mondial de l'OMEP, Québec, 1981, 227-231.

COHEN, D. J., DIBBLE, E., et GRAWE, J. M. Parental style. Archives of General Psychiatry, 1977, 34, 445-451.

COOLEY, W. W. et Lohnes, P. R. Evaluation research in education. New York: Irvington, 1970.

COOPER, C. R. Competent infant and their caregivers: The feeling is mutual. Dans M. D. Cohen (éd.), Understanding and Nurturing Infant Development. Educational Ressources Information Center (ERIC) Document no. ED125760, 1976, 20-32.

CROMWELL, R. E., VAUGHN, C. E., et MINDEL, C. H. Ethnic minority family research in an urban setting: A process of exchange. American Sociologist, 1975, 10, pp. 141-150.

DATTA, L. E. La participation des parents à l'éducation préscolaire aux Etats-Unis. In Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (Ed.) L'Evolution de l'Education Pré-Scolaire, Paris: Organisation de coopération et de développement économique, 1975.

DICKIE, J. R., SCHUURMANS, S. M., et SCHANG, B. J. Mothers, fathers, infants - What makes the triad work? Paper presented at the 88th Annual Convention of the American Psychological Association, Montréal, Sept. 1-5, 1980.

DUMAS, J. La participation des parents à l'école: Une menace ou un appui pour les maîtres? dans Pédagogie Ouverte, Vol. 4, no 9, avril 1979, 8-10.

ENDSLEY, R. C. et BRADBARD, M. R. Quality day care: A handbook of choices for parents and caregivers. Prentice-Hall, 1981.

EPSTEIN, J. L. et BECKER, H. J. Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. The Elementary School Journal, Vol. 83, no 2, 1982-103-113.

ETAUGH, C. Effects of non maternal care on children, research evidence and popular views. American Psychologist, Vol. 35, no 4, 1980, 309-319.

FAUCHER, M., BROUILLET, C., et LAPOINTE, C. Le programme d'activités en garderie. Rapport de recherche non-publié, Québec, Université Laval, 1978.

FAVREAU, M. Les parents font la loi et les professeurs s'en vont, nouvelle dans La Presse de Montréal, 12 mai 1976, p. 14.

FISHER, B. A. Small group decision making: Communication and the group process. New York, Mc Graw-Hill, 1974.

GALINSKY, E. et HOOKS, W. H. The new extended family: Day care that works. Boston: Houghton Mifflin, 1977.

GARBARINO, J. Children and families in the social environment. New York: Aldine, 1982.

GEORGEAULT, P. et COLL. La participation des parents dans les comités d'école, (15 fascicules), Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, direction de la recherche, Québec, 1978 à 1980, 1305p.

GETZELS, J. W. Education and socialization: A note on discontinuities. Teachers College Record, 1974, 76, 218-225.

GLASS, G. V. et STANLEY, J. C. Statistical methods in education and psychology. Prentice-Hall Inc., N. J. (U.S.A.), 1970.

GOLDBERG, S. Social competency in infancy: A model of parent-infant interaction. Merrill-Palmer Quarterly, 1977, 23, 165-177.

GOTTLIEB, B. H. (éd.) Social networks and social support in community mental health. Beverly Hills, Sage Publications, 1981.

GOTTMAN, J. M. Detecting cyclicity in social interaction. Psychological Bulletin, Vol. 86, (2), 1979 (Mars), 338-340.

GRAND-MAISON, J. Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Editions internationales Alain Stanké Ltée, Montréal, 1976.

GRENIER, L. Etude de l'adaptation fonctionnelle de la garderie. Thèse de maîtrise non publiée, Ecole de Psychologie, Université Laval, 1981.

GRENIER, L. et TESSIER, R. Les ententes éducatives à la garderie. Communication présentée au Congrès de l'A.C.F.A.S., Québec, mai 1980.

GRENIER, L., TESSIER, R., et BERLINGER-G., L. Influence de l'implication parentale à la vie de la garderie. Communication présentée au Congrès de l'Association Canadienne de Psychologie, Québec, juin 1979.

GREGOIRE, M. Les parents sont les premiers interprètes des droits et des besoins de l'enfant. Dans Convergences et divergences, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1975, 48-56.

GUILFORD, J. Psychometric methods, 2e éd. New York, McGraw-Hill, 1956.

HARPER, C. L. New evidence on impact of day care centers on children's social psychological development. Child Welfare, Vol. LVII, no 8, sept./oct. 1978, 527-531.

HEBER, F. R. (1978), Recherche sur la prévention du retard socio-culturel par une prévention précoce, Genève, Union internationale de protection de l'enfance, no 1, pp. 26-43.

HENRIPIN, M. Les ambiguités et les difficultés inévitables de toute participation; participation des parents et pouvoir scolaire: Entre l'affrontement stérile et la création collective. Prospectives, février-avril, 1978, 89-112.

HENRIPIN, M. et AYOTTE, G. Se prendre en main pour les enfants... Le projet éducatif de l'école (tomes 1 et 2). Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1981.

HESS, P. et HOWARD, T. An ecological model for assessing psychosocial difficulties in children. Child Welfare, Vol. LX, no 8, septembre/octobre 1981, 499-518.

HESS, R. D., PRICE. G. G., DICKSON, W. P., CONROY, M. Different roles for mothers and teachers: Contrasting sytles of child care. Advances in Early Education and Day Care, Vol. 2, 1981, 1-28.

HESS, R. D. et SHIPMAN, V. C. Maternal influences upon early learning: The cognitive environments of urban preschool children, In Hess, R. D. and Bear, R. M. (Eds), Early Education: Current Theory, Research and Action, Chicago, III, Aldine Publishing Company, 1968.

HODGSON, S. Child rearing systems: The influence of shared child-rearing on the development of competence. Dans W. Michelson, S. V., LEVINE et A. R. SPINA (éds.), The Child in the City, Vol. 2, Changes and Challenges. Toronto: Toronto University Press, 1979, 96-178.

HONIG, A. S. et COLL. Patterns of information processing used by and with young children in a nursery school setting. Child Development, 1970, 41, 1045-1065.

JEMELKA, R. P. et BORICH, G. D. Traditional and emerging definitions of educational education. Evaluation Quarterly, Vol. 3, no 2, 1979, 263-276.

JULIEN, G. La gestion des établissements publics: Ou la participation pose plus de problèmes qu'elle n'en résout. In Le Devoir, 19-20 octobre 1982.

KAGAN, J. Family experience and the child's development. American Psychologist, 1979(a), 34, 886-891.

KAGAN, J. Issues and evidence in day care. Dans W. Michelson, S. V. Levine, et E. Michelson (éds.), The Child in the City. Vol. 1, Today and Tomorrow. Toronto: University of Toronto Press, 1979(b), 216-240.

KAGAN, J., KEARSLEY, R., et ZELAZO, P. The effects of infant day care on psychological development. Evaluation Quarterly, 1977, 1, 111-141.

KENINSTON, K. et The Carnegie Council on Children. All our children: The american family under pressure. New York: Hartcourt Brace Jovanovich, 1977.

KRAFT, S. et COLL. Prelude to school: An evaluation of an inner-city preschool program. Superintendant of document, U. S. Government Printing Office, Washington, D. C., 1968, ERIC #ED033750.

LAURIN, C. L'école québécoise: Une école communautaire et responsable. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Québec, 1982.

LECOMTE, R. et RUTHMAN, L. Introduction aux méthodes de recherche évaluative. Les Presses de l'Université Laval, 1982.

LIGHTFOOT, S. L. Families and schools: Creative conflict or negative dissonance. Journal of Research and Development in Education, 1975, 9, 34-44.

LIPPITT, R. Improving the socialization process. In J. A. Clausen (Ed.), Socialization and Society. Boston, Mass: Little, Brown, 1968.

MC AFEE, J. et VERGASON, G. A. Parent involvement in the process of special education: Establishing the new partnerships. Focus in Exceptional Children, 11, 1979, 1-15.

Ministère des Affaires Sociales (M.A.S.) Comité de la santé mentale du Québec, Avis sur les services de garde, Gouvernement du Québec, 1981.

NEWBAUER, P. B. (Ed.) Children in collectives. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1965.

NEUGEBAUER, R. Organizational analysis of day care. Educational Resources Information Center (ERIC), document #ED157616, 1975.

NOCK, S. L. The life-cycle approach to family analysis. Wolman, B. B. (Ed.) dans Handbook of Developmental Psychology, Prentice-Hall, 1982, 636-651.

PATTERSON, G. R. A three stage fonctional analysis for children's coercive behaviors: A tactic for developing a performance theory. In D. Baer, B. C. Etzel et J. M. Leblanc (Ed.), New developments in behavioral research: Theory, methods, and applications. Kansas: Lawrence Erlbaum Associates, 1977.

PATTERSON, G. R. et REID, J. B. Reciprocity and coercious two facets of social systems. In G. Newringer et J. L. Michael (Ed.) Behavior Modification in Clinical Psychology. New York: Appleton Century-Crafts, 1970.

PETERSON, F. A., ANDERSON, B. T., et CAIN, R. L. An approach to understanding linkages between the parent-infant and spouse relationships. Paper presented at the Society for Research in Child Development, New Orleans, 1977.

PICARD, J. P. Les parents dans l'école... Du rêve au défi. Ed. Ville-Marie coll. le défi éducatif no 2, 1983.

PILON, N. Elaboration et validation d'un instrument de mesure des conduites parentales au moyen de mises en situation, mémoire présenté à l'Université du Québec à Montréal comme exigence partielle de la maîtrise en psychologie, 1982.

POURTOIS, J. P. Quelques caractères psycho-sociaux des innovations pédagogiques à l'école maternelle. Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation, 1980, 29, p. 125-130.

POWELL, D. R. The interpersonal relationship between parents and caregivers in day care settings. American Journal of Ortho-psychiatry, 48 (4), October 1978, 680-689.

POWELL, D. R. Toward a sociological perspective of relations between parents and child care programs. Advances in Early Education and day care, 1980, Vol. 1, 203-226.

PRESCOTT, E. Children in group day care: The effect of a dual child-rearing environment. Los Angeles: Research Department, Welfare Planning Council, Los Angeles Region, 1964.

PRESCOTT, E. et DAVID, T. Effects of the physical environment on day care. Report prepared for the Office of Assistant Secretary for Planning and Evaluation. Washington, D. C.: Department of Health, Education and Welfare, July 1976.

PROVENCE, S. et COLL. The challenge of day care, Yale University Press, 1977.

PROVOST, M. L'effet des garderies sur le développement de l'enfant. Santé Mentale au Canada, 1980, 28, 1, 7-10.

RUTHERFORD, R. B. jr. et EDGAR, E. Teachers and parents: A guide to interaction and cooperation. Ed: Sandy Stanewick, 1979, 216p.

SCHILLER, J. D. Child-care alternatives and emotional welf-being. Praeger special studies, 1980.

SHAPIRO, S. Parent involvement in day care: Its impact on staff and classroom environements. Child Welfare, 1977, Vol. LVI, no 1, 749-760.

SHURE, M. B. et SPIVACK, G. Problem-solving techniques in child-rearing. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1978.

SPIVAK, H. School openness, parent participation and satisfaction: An exploration of causal models. Système ERIC #ED106385, Flushing, N. Y. April 1975.

SUTHERLAND, A. et GOLDSCHMID, M. L. Pupil personality evaluation form, Département de Psychologie, McGill University, Montréal, 1971.

SUTHERLAND, A. et GOLDSCHMID, M. L. Negative teacher expectation and IQ change in children with superior intellectual potential. Child Development, 1974, 45, 852-856.

TESSIER, R. Les parents à la garderie: "Avantage pour". Texte diffusé localement dans les milieux intéressés aux garderies, Québec: Ecole de Psychologie, Université Laval, 1978.

TIZARD, J. et MANTOVANI, S. Les garderies d'enfants: Problèmes en jeu. CERI Organisation de coopération et de développement économique. Enfants et société: Vers une réforme de l'éducation préscolaire. OCDE, 1981.

TIZARD, B. et COLL. Involving parents in nursery and infant schools: A source book for teachers. Grant McIntyre, 1981.

TOUCHETTE, C. La transition famille-garderie-famille. Rapport de recherche diffusé localement dans les milieux intéressés aux garderies. Québec, Université Laval, 1979, 14p.

VINCENT, J. P. (Ed.) Advances in family intervention, assessemnt and theory. Vol. 1 et 2, Jai Press Inc., Greenwich, Connecticut, 1981.

WEINRAUB, M. et LEWIS, M. The determinants of children's responses to separation. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1977.

WEISS, C. H. Evaluation research in the political context. Struming, E. et Guttentag, M. (Eds.), Handbook of Evaluation Research I. Beverly Hills: Sage, 1975.

WILLMAN, B. Parent participation as a factor in the effectiveness of head start programs. Journal of Educational Research, 1969, 62, 406-410.

WINKELSTEIN, E. Day care/family interaction and parental satisfaction. Child Care Quarterly, 10(4), Winter 1981, 334-340.

ANNEXE A

DOCUMENTS D'ANIMATION

DES RENCONTRES

CODE D'ANIMATION

Objectifs communs

- La production d'ententes formulées explicitement. Au cours des échanges, le groupe assisté de l'animateur(trice) et du (de la) secrétaire, se donne comme objectif collectif de formuler par écrit les points sur lesquels il est en accord. Ces ententes peuvent correspondre à des perspectives communes, à des constats de difficultés, à des objectifs à promouvoir, à des moyens concrets à utiliser pour atteindre des objectifs, à des modalités d'application de moyens dans le temps, etc.

- Une expérience agréable.
  Le programme se veut une expérience enrichissante mais aussi agréable pour tous les participants.

Définition des rôles

- L'animateur(trice) coordonne l'ensemble des échanges du groupe. Dans son rôle d'encadrement de la communication, il(elle) est appelé(e) à présenter les thèmes de discussions, à poser des questions au groupe, à demander ou à effectuer des synthèses, à faire des rappels à provoquer des prises de position, etc. Dans la mesure du possible l'animateur(trice) adopte une attitude neutre à l'égard des discussions et ne donne pas son point de vue personnel. Son rôle porte sur le processus de communication plutôt que sur le contenu. Son objectif est de faire avancer le groupe dans son cheminement et de provoquer la formulation d'ententes.

- Puisqu'une seule personne peut s'exprimer à la fois, l'animateur(trice) enregistre les demandes de droit de parole et attribue ce dernier à tour de rôle.

- Au début des rencontres, l'animateur(trice) effectue un rappel des prises de position qui ont eu lieu au cours des rencontres antérieures (à l'aide des comptes rendus écrits) et présente les thèmes de discussion de la rencontre.

- A la fin des rencontres, l'animateur(trice) propose au groupe d'évaluer l'activité qui vient de se dérouler et sollicite la prise en charge des rôles de secrétaire, technicien et intendant pour la prochaine rencontre.

- Le(la) secrétaire est responsable de la formulation écrite des ententes prises par le groupe et de la rédaction du compte rendu de la rencontre.

- Il(elle) assiste l'animateur(trice) dans sa promotion des prises de position et des clarifications de points de vue.

- Le(la) secrétaire peut exprimer son point de vue personnel dans les échanges.

- (A chaque rencontre c'est une nouvelle personne qui assume le rôle de secrétaire).

- Le(la) technicien(ne) s'occupe de l'enregistrement des discussions sur bobine magnétique. (Ce rôle est assumé par une personne différente à chaque rencontre).

- L'intendant(te) s'occupe du matériel nécessaire à la pause-café. (Ce rôle est assumé par une personne différente à chaque rencontre).

- Rôles d'éducateur(trice) et de parents. Pour les rencontres qui mettront en présence des parents seulement, un certain nombre (1/3) d'entre eux seront invités à jouer le rôle d'éducateur(trice) de garderie à l'intérieur de la discussion. Pour les rencontres qui mettront en présence des éducateurs(trices) seulement, un certain nombre (1/3) d'entre eux(elles) seront appelé(e)s à jouer le rôle de parents dans les échanges. Le but de cette façon de faire est d'assurer une meilleure vigilance à l'égard des implications des prises de positions du groupe face aux rôles des différents intervenants auprès de l'enfant.

PROGRAMME D'INTEGRATION EDUCATIVE

FAMILLE-GARDERIE

QUESTIONS THEMATIQUES

QUESTION PRINCIPALE	QUESTIONS PERIPHERIQUES
(1) Quel est l'apport éducatif de la garderie pour la famille?	- La garderie est-elle un service de garde d'abord et un milieu éducatif ensuite? - La garderie vient-elle combler un besoin éducatif des enfants? - La garderie peut-elle être un milieu d'apprentissage pour les parents? - Le contact avec d'autres familles a-t-il un effet?
(2) Quel est l'apport éducatif de la famille pour la garderie?	- Que peut apporter la famille à la garderie? - Est-ce possible qu'une famille n'apporte rien à la garderie? - Peut-on "aimer" participer? - La contribution de la famille à la garderie est-elle limitée à des dimensions périphériques de la vie en garderie?
(3) Les éducateurs(trices) sont-ils (elles) des substituts parentaux?	- La meilleure éducatrice doit-elle ressembler le plus possible à la mère? - Les parents sont-ils les patrons des éducatrices? - Les parents peuvent-ils donner des directives aux éducatrices? - Les parents ont-ils un mot à dire sur la philosophie éducative de la garderie?
(4) Pour l'enfant, quels sont les avantages de rapprocher famille et garderie?	

QUESTION PRINCIPALE	QUESTIONS PERIPHERIQUES
(5) Pour les parents, qu'est-ce qu'implique un plus grand rapprochement famille-garderie?	- Est-ce possible que ce rapprochement ne soit pas une charge lourde? Comment?
(6) Pour les éducateurs(trices) quels sont les effets d'un plus grand rapprochement famille-garderie?	
(7) Quelles sont les limites que la garderie doit protéger dans son intervention auprès des enfants (quelle est la marge minimale d'autonomie qu'elle doit conserver)?	- Les parents doivent-ils accepter que d'autres intervenants influencent leur enfant? - Pour l'éducateur(trice) les parents à la garderie représentent-ils un avantage ou une menace?
(8) Est-ce que toutes les familles peuvent s'impliquer de la même façon?	- Si l'on tient compte du fait qu'une famille a une longévité d'environ 3 ans à la garderie, y a-t-il des moments plus propices au rapprochement? - Pendant l'année, y a-t-il de meilleurs moments (pour effectuer des rapprochements?
(9) Quels moyens concrets peut-on imaginer pour favoriser le rapprochement famille-garderie?	
(10) Peut-on concevoir une activité famille-garderie sans la présence des éducateurs(trices)?	
(11) Les parents usagers pourraient-ils mettre à profit leur collectivité et s'échanger des services?	

ANNEXE B

RECRUTEMENT DES PARENTS DES GARDERIES

EXPERIMENTALES ET CONTROLES

Etapes de recrutement

de la garderie E-3

1- Information sur le projet de participer à la recherche au comité pédagogique et devant l'assemblée générale.

2- Affiche avec dépliants publicitaires sur le programme.

3- Dépliant à chaque casier avec un formulaire d'inscription.

4- Rappel dans le journal de la garderie.

5- Information lors de la 2e assemblée générale.

6- Rencontre des premiers parents inscrits (4) afin de trouver des idées de recrutement.

7- Café-rencontre où les parents inscrits font le recrutement (importance du contact personnel).

8- Chaîne téléphonique auprès des parents qui n'ont pas été rencontrés lors du café-rencontre.

Résultat = 15 parents inscrits.

UNIVERSITÉ LAVAL
ÉCOLE DE PSYCHOLOGIE
CITÉ UNIVERSITAIRE
QUÉBEC CANADA
G1K 7P4

PROCESSUS D'INTEGRATION EDUCATIVE

FAMILLE-GARDERIE

1- Objectif de la recherche

Le nombre d'enfants fréquentant quotidiennement la garderie ne cesse de croître. Les enfants d'âge préscolaire se trouvent ainsi de plus en plus confrontés à deux milieux éducatifs bien distincts: leur famille et leur garderie. Ces deux mondes éducatifs offrent-ils une certaine continuité au niveau des valeurs et des types d'intervention auprès de l'enfant? Parents et éducatrices, en communiquant matin et soir, arrivent-ils à se mettre d'accord sur certaines façons de faire communes avec l'enfant? Avec le temps arrivent-ils à se connaître davantage et à partager une perception plus intégrée de l'enfant auprès duquel ils sont appelés à intervenir?

La recherche à laquelle nous vous proposons de participer a pour objet d'étude le processus de rapprochement entre les différents intervenants adultes, c'est-à-dire les parents et les éducateurs(trices) de la garderie.

2- Implication d'une telle recherche

Il s'agit de former un échantillon de 12 à 15 parents et de 3 à 5 éducatrices (selon des critères qui seront précisés ultérieurement, notamment au niveau des temps partiel et temps plein, etc.).

Les personnes choisies devront répondre à deux questionnaires, un au mois de septembre, l'autre 6 semaines plus tard. Ces questionnaires touchent à 3 thèmes:

1- Une évaluation de la connaissance du vécu de l'enfant soit à la garderie, soit à la maison.

2 - La perception des dimensions importantes dans les relations famille-garderie.

3- La perception de l'apport de la garderie à l'enfant.

Il nous intéresse donc de savoir si les perceptions des parents et des éducatrices diffèrent au départ, et si, avec le temps, leurs perceptions ont tendance à se rapprocher.

3- Avantages à participer à la recherche

Le milieu des services de garde à l'enfance est un domaine qui commence à être étudié et il nous apparaît prioritaire de cerner ce que peuvent vivre parents, éducateurs(trices) et enfants au niveau du partage des valeurs et des types d'intervention entre les adultes parentaux et non-parentaux.

Votre contribution, en plus de nous aider dans notre collecte de données, vous permettra évidemment d'obtenir les résultats de cette recherche, mais surtout elle pourra susciter des échanges intéressants entre parents et éducateurs(trices) et permettre ainsi de mieux vous reconnaître en tant qu'intervenants agissant en fonction du bien-être des enfants de la garderie.

Isabelle Falardeau
Ecole de Psychologie
Université Laval

ANNEXE C

QUESTIONNAIRES

FICHE D'IDENTIFICATION DES PARENTS

NOM: _____ PRENOM: _____

SEXE: _____ AGE: _____

OCCUPATION: _____ NOMBRE D'ANNEES DE FREQUENTATION A L'ECOLE: _____

NOMBRE D'ENFANTS: _____

PRENOMS DES ENFANTS	AGE	DUREE DE FREQUENTATION DE LA GARDERIE
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

QUESTIONNAIRE I

CONNAISSANCE DU VECU DE MON ENFANT A LA GARDERIE

Dans ce premier questionnaire, nous voulons sonder vos connaissances, en tant que parent, par rapport au vécu de votre enfant à la garderie.

Quatre choix de réponses vous sont offerts pour chacun des énoncés. Il vous suffit d'encercler le chiffre de votre choix.

1: pas du tout
2: un peu
3: assez bien
4: très bien

N.B.: Toutes les questions qui suivent, même si ce n'est pas répété, se rapportent à la garderie seulement.

Exemple:	pas du tout	un peu	assez bien	très bien
Je connais les préférences de mon enfant dans les activités dirigées	1	(2)	3	4

Il est important de noter qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Chaque intervenant(e) a sa perception propre. Par ailleurs, il peut parfois sembler plu désirable de se montrer plus "connaisseur" dans certaines questions. Prière d'éviter cette tendance et d'évaluer vos connaissances telles qu'elles sont, sans "inflation".

Merci beaucoup d'accepter de participer à ce sondage.

Encerclez le chiffre de votre choix:

Je connais:	pas du tout	un peu	assez bien	très bien
1. Le comportement de mon enfant en interaction avec d'autres enfants à la garderie.....	1	2	3	4
2. Ses jeux préférés lorsqu'il(elle) est laissé(e) libre de choisir ce qui lui plaît.	1	2	3	4
3. Les domaines dans lesquels il (elle) excelle (ex.: psychomotricité, mémoire, attention...).....	1	2	3	4
4. L'horaire de sa journée à la garderie (ex.: heures des repas, de la sieste, des activités dirigées...).....	1	2	3	4
5. Les jouets que mon enfant apprécie de façon particulière à la garderie.....	1	2	3	4
6. Ses préférences dans les activités dirigées (activités initiées par une éducatrice).....	1	2	3	4
7. Ce qui est accepté ou refusé à l'enfant par les éducateurs(trices).....	1	2	3	4
8. Le comportement de mon enfant en relation avec les éducateurs(trices).....	1	2	3	4
9. La façon dont on s'y prend pour l'amener à faire certaines choses qu'il(elle) apprécie moins (ex.: rangement, sieste...).....	1	2	3	4
10. Les domaines dans lesquels mon enfant éprouve plus de difficultés (ex.: psychomotricité, mémoire, attention...).....	1	2	3	4
11. Le nom de ses ami(e)s.....	1	2	3	4
12. Sa fréquence de participation aux activités qui sont structurées par un(e) éducateur(trice).....	1	2	3	4

Encerclez le chiffre de votre choix:

Je connais:	pas du tout	un peu	assez bien	très bien
13. Certaines habitudes particulières qu'il(elle) adopte à la garderie (ex.: ne pas s'endormir avant d'avoir été caressé(e)...).....	1	2	3	4
Je sais:				
14. Ce qu'il(elle) mange lors des goûters et dîners.....	1	2	3	4
15. S'il (si elle) a bien dormi à la sieste.....	1	2	3	4

QUESTIONNAIRE II

CONNAISSANCE DU VECU DE L'ENFANT

Fiche d'identification des éducateurs(trices)

Nom:_____ Prénom:_____

Sexe:_____ Age:_____

Occupation:_____ Années de scolarité:_____

Nombre d'enfants:_____

Durée de travail en garderie:_____

Expériences de travail antérieures

Nature de l'emploi	Durée
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Connaissance du vécu de l'enfant à la maison

Dans ce questionnaire, nous voulons sonder vos connaissances, en tant qu'éducateur(trice), par rapport au vécu d'un enfant en particulier dans sa famille*.

Quatre choix de réponses vous sont offerts pour chacun des énoncés. Il vous suffit d'encercler le chiffre de votre choix.

1: pas du tout
2: un peu
3: assez bien
4: très bien

N.B.: Toutes les questions qui suivent, même si ce n'est pas répété, se rapportent à l'enfant dans sa situation familiale.

Exemple:	pas du tout	un peu	assez bien	très bien
Je connais les jeux préférés de l'enfant à la maison	1	(2)	3	4

Il est important de noter qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Chaque intervenant(e) a sa perception autonome. Il peut parfois sembler plus désirable de se montrer "connaisseur" dans certaines questions. Prière d'éviter cette tendance et d'évaluer vos connaissances telles qu'elles sont, sans "inflation".

Merci beaucoup d'accepter de participer à ce sondage.

---

* Chaque éducatrice complète un questionnaire indépendant pour chaque enfant sous sa responsabilité régulière.

Nom de l'enfant_____ Dans mon groupe depuis le_____

Encerclez le chiffre de votre choix:

Je connais:	pas du tout	un peu	assez bien	très bien
1. Le comportement de l'enfant en interaction avec ses frères et soeurs (s'il (si elle) en a).....	1	2	3	4
2. Ses jeux préférés à la maison.....	1	2	3	4
3. Les domaines dans lesquels il(elle) excelle (ex.: psychomotricité, mémoire, attention...).....	1	2	3	4
4. Ce qui lui est permis ou refusé par ses parents.....	1	2	3	4
5. Les principaux événements qu'il(elle) est appelé(e) à vivre (ex.: fête, voyage, mauvaise nouvelle...).....	1	2	3	4
6. Le comportement de l'enfant en relation avec ses parents.....	1	2	3	4
7. La façon dont on s'y prend pour l'amener à faire certaines choses qu'il(elle) apprécie moins (ex.: rangement, repos...).....	1	2	3	4
8. Les domaines dans lesquels l'enfant éprouve plus de difficultés (ex.: psychomotricité, mémoire, attention...)...	1	2	3	4
9. Certaines habitudes particulières que l'enfant adopte à la maison (ex.: ne pas boire de lait...).....	1	2	3	4
10. Les événements quotidiens qui peuvent influencer son comportement (ex.: manque de sommeil, petite maladie...).....	1	2	3	4
11. Le type de nourriture ou aliments valorisés à la maison.....	1	2	3	4
12. Le genre de récompenses privilégiées par les parents (sucreries, privilèges...)...	1	2	3	4

QUESTIONNAIRE III

LES DIMENSIONS IMPORTANTES DANS LES RELATIONS FAMILLE-GARDERIE

Le questionnaire suivant vise à connaître votre perception de l'importance relative de certaines dimensions de la relation famille-garderie.

Des blocs de trois (3) énoncés vous sont proposés. Dans chaque bloc, vous êtes invité(e)s à donner un rang d'importance à chaque énoncé. Cela pourra vous sembler difficile car souvent, plusieurs dimensions vous apparaîtront importantes. Le questionnaire force votre choix. Nous vous demandons de surmonter cette difficulté et de n'attribuer quand même qu'un seul rang à chaque énoncé.

Vous devez comparer entre eux les trois (3) énoncés de chaque bloc et attribuer un rang d'importance à chacun d'eux.

1: le plus important
2: important
3: le moins important

Exemple:

3	Que la garderie soit en mesure de référer les parents à des services spécialisés s'ils en éprouvent le besoin.
2	Que la famille et la garderie établissent une communication active.
1	Que les parents émettent leur opinion sur l'éducateur(trice) en probation.

126.

Comparez entre eux les trois (3) énoncés de chaque bloc et attribuez un seul rang d'importance à chacun d'eux:

1: le plus important

2: important

3: le moins important

- [ ] Que l'éducateur(trice) respecte les demandes des parents à l'égard de l'enfant.
- [ ] Qu'il y ait entente entre parents-éducateurs(trices) concernant les politiques et règlements de la garderie.
- [ ] Que les parents assument certaines responsabilités lors des activités hors garderie.

- [ ] Qu'éducateur(trice)s et parents échangent sur leur façon respective d'interagir avec l'enfant.
- [ ] Que les parents supportent la garderie en participant aux démarches de revendications qui l'impliquent.
- [ ] Que les parents se sentent compris lorsqu'ils expriment certaines craintes à l'égard de petites maladies de l'enfant, etc...

- [ ] Que les parents participent à l'organisation et à l'animation de certaines réunions.
- [ ] Qu'il y ait échange entre garderie et parents à l'égard du fonctionnement des éducateurs(trices) auprès des enfants.
- [ ] Que les parents se sentent bien accueillis matin et soir.

- [ ] Que les parents répondent aux exigences de la garderie telles: apporter des vêtements de rechange, venir chercher l'enfant pour l'heure de fermeture prévue, etc...

- [ ] Que le désir des parents d'observer leur enfant en interaction avec ses ami(e)s et les éducateurs(trices) soit respecté par la garderie.

- [ ] Qu'il y ait échange entre parents-éducateurs(trices) sur les difficultés et réussites de l'enfant à la maison et à la garderie.

- [ ] Qu'à chaque jour les parents soient informés si l'enfant a vécu quelque chose de spécial.

- [ ] Que la garderie soit un milieu de prévention et qu'elle communique aux parents concernés les observations relatives aux problèmes de l'enfant.

- [ ] Que les parents apportent leur aide à la garderie par des services, corvées et travaux manuels divers.

QUESTIONNAIRE IV

LA PERCEPTION DE L'APPORT DE LA GARDERIE A L'ENFANT

Ce questionnaire porte sur l'importance perçue des apports éducatifs possibles de la garderie à l'enfant.

Une liste de 20 concepts vous est fournie à la page suivante. Nous vous demandons d'encercler le numéro des cinq (5) concepts qui vous semblent les plus importants. Cette tâche force votre choix car il est possible que vous estimiez que plus de cinq (5) dimensions sont importantes.

Merci de surmonter cette difficulté.

Encerclez le numéro des 5 concepts qui vous semblent plus pertinents

1. Vivre dans des locaux aménagés et décorés pour et par des enfants.
2. Acquérir un meilleur contrôle de ses mouvements corporels.
3. Apprendre à respecter l'autre (enfants, éducateurs(trices)).
4. S'exprimer par la création d'objets inusités, de dessins, etc.
5. Vivre des relations positives avec d'autres adultes.
6. Eveiller l'intérêt musical par des comptines, des danses.
7. Expérimenter un certain pouvoir de décision (choisir ses jeux, ses compagnons d'activité...)
8. Pouvoir jouer avec un grand nombre d'enfants.
9. Faire l'apprentissage de nouvelles notions (formes géométriques, couleurs, temps, nombres...)
10. Pouvoir jouer librement une partie de la journée.
11. Développer une meilleure dextérité manuelle.
12. Apprendre à découvrir les aspects positifs des autres malgré leurs différences (âge, sexe, nationalité...)
13. Apprendre à vivre en groupe.
14. Etre en contact avec d'autres modèles possibles d'identification.
15. Assumer certaines responsabilités valorisantes.
16. Développer sa mémoire.
17. Se sentir respecté(e) dans son choix de non-participation à une activité dirigée.
18. S'enrichir de connaissances nouvelles relatives à la nature et à l'environnement.
19. Développer ses habiletés de bricolage.
20. Développer sa connaissance du rythme par la musique.

QUESTIONNAIRE V

LES EFFETS DU PROGRAMME D'INTEGRATION FAMILLE - GARDERIE

1. Amélioration de la formule du programme d'intégration famille-garderie.

   A. Le nombre de rencontres vous paraît-il suffisant?

   _____

   _____

   B. Le nombre idéal des participants se chiffrerait à combien?

   Pour le groupe de parents _____

   Pour le groupe des éducatrices _____

   C. Qui selon vous devrait animer les groupes (coordonnatrice, parent-usager, ou éducatrice) pour les rencontres suivantes:

   Rencontres entre parents _____

   Rencontres entre éducatrices _____

   Rencontres mixtes _____

2. Participation des membres lors des échanges.

   A. Dans l'ensemble, les participants ont eu la possibilité de s'exprimer selon leur volonté. (Evaluer sur l'échelle suivante votre degré d'accord ou de désaccord avec cet énoncé en encerclant le chiffre de votre choix).

   Tout à fait en accord 1 2 3 4 tout à fait en désaccord

   Commentaires (s'il y a lieu) _____

   _____

   _____

   B. "Par rapport à ce que j'avais à dire, je n'ai pas eu l'occasion souvent de m'exprimer" (Evaluer votre degré d'accord ou de désaccord avec cet énoncé).

   Tout à fait en accord 1 2 3 4 tout à fait en désaccord

3. A. Parmi les sujets qui ont été abordés, mentionnez-en trois qui vous ont particulièrement intéressés:

1. _____

2. _____

3. _____

B. Pouvez-vous énumérer deux sujets d'échange que vous auriez aimés discuter, mais qui n'ont pas été abordés?

1. _____

2. _____

4. Evaluez sur les échelles suivantes, le climat général des rencontres.

	Très tendue			Très détendue -	Commentaires:
1ère rencontre	1	2	3	4	_____
2e rencontre	1	2	3	4	_____
3e rencontre	1	2	3	4	_____
4e rencontre	1	2	3	4	_____
5e rencontre	1	2	3	4	_____

5. A votre avis, quel est l'apport du programme d'intégration famille-garderie comme vous l'avez vécu?

A. Pour les parents? _____

_____

_____

B. Pour les éducateurs(trices)? _____

_____

_____

C. Pour les enfants? _____

_____

_____

N.B. (S.V.P., répondre selon les trois points de vue).

6. De façon générale, l'expérience que vous venez de vivre en participant au programme de rapprochement famille-garderie, vous a été personnellement:

Très profitable — Aucunement profitable

1 2 3 4 5

7. Le programme d'intégration famille-garderie vous a demandé de fournir un effort:

Très exigeant — Pas exigeant du tout

1 2 3 4 5

8. Situer votre degré d'implication à la garderie:

A. Avant la participation au programme d'intégration famille-garderie:

1	2	3	4
Beaucoup moins impliqué que la moyenne	Moins impliqué que la moyenne	Plus impliqué que la moyenne	Beaucoup plus impliqué que la moyenne

B. Après la participation au programme d'intégration famille-garderie:

1	2	3	4

9. A votre avis, dans quelle proportion, l'ensemble des projets élaborés dans le cadre du programme se réaliseront vraiment?

0% 20% 40% 60% 80% 100%

A. Avez-vous en tête des obstacles à cette réalisation?

_____

_____

B. A votre avis, de quoi dépend la réalisation des projets formulés dans les groupes?

_____

_____

10. Suite à votre participation au programme de rapprochement famille-garderie, croyez-vous que l'image que vous aviez de la garderie a changé? _____

Si oui, comment s'est-elle modifiée? _____

_____

_____

_____

11. (Pour les parents seulement). Depuis que vous avez participé au programme vous sentez-vous plus "chez vous" à la garderie?

(Commentaires) _____

_____

_____

_____

12. (Pour les éducateurs(trices) seulement). Vos attentes face à la participation des parents à la garderie ont-elles changées depuis que vous avez participé aux rencontres?

(Commentaires)_____

_____

_____

_____

13. (Pour les parents seulement). Le fait d'avoir rencontré les éducateurs (trices) de la garderie lors des échanges dans le cadre du programme, vous a-t-il permis d'imaginer davantage le type d'interaction que votre enfant peut avoir avec elle(s)/lui(eux)?

_____

_____

_____

_____

14. (Pour les éducateurs(trices) seulement). Le fait d'avoir rencontré certains parents dans le cadre du programme d'intégration vous a-t-il permis de comprendre davantage le comportement de leur enfant à la garderie?

_____

_____

_____

_____

UNIVERSITÉ LAVAL
ÉCOLE DE PSYCHOLOGIE
CITÉ UNIVERSITAIRE
QUÉBEC CANADA
G1K 7P4

QUESTIONNAIRE VB

ETUDE SUR L'EVOLUTION DE LA RELATION

FAMILLE-GARDERIE

Le petit questionnaire qui vous est présenté ici porte sur l'évolution de la relation famille-garderie dans le temps. Nous voulons voir comment, ordinairement, évoluent certains aspects des liens qui s'établissent entre les parents et les éducateurs(trices) de la garderie: connaissance du milieu familial des enfants, communication parents-éducateur(trice), et connaissance du degré d'implication que souhaitent les parents face à la vie de la garderie.

Plusieurs questions vous sont soumises à trois reprises, c'est-à-dire selon trois temps: 1) la rentrée de septembre dernier, lorsque de nouvelles familles "envahissent" la garderie; 2) aujourd'hui; et 3) au mois de juin prochain. La quatrième et dernière section de ce bref questionnaire comporte quelques questions plus générales par rapport à ce thème de l'intégration famille-garderie.

Merci de collaborer à notre recherche.

Dans le questionnaire qui suit une même échelle d'évaluation est utilisée à tous les items. Il s'agit d'une échelle en six points sur laquelle vous êtes intivé(e) à répondre en encerclant le chiffre de votre choix. Ainsi par exemple, si la question porte sur votre connaissance du fonctionnement des autres garderies , vous encerclerez le chiffre 1 si vous jugez nulle cette connaissance, ou au contraire, le chiffre 6 si vous estimez très forte cette connaissance.

Donc une échelle en 6 points vous est proposée où le chiffre 1 représente toujours le degré le moindre de la dimension en jeu et le chiffre 6 son degré maximum.

Exemple

Par rapport à vos attentes personnelles, comment situez-vous la quantité de contacts que vous entretenez avec des éducateurs(trices) des autres garderies?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Ici, l'éducateur(tride) ayant le sentiment qu'il(elle) a des contacts fréquents avec les autres travailleurs(ses) en garderie pourra encercler le chiffre 5; ou l'autre qui estime avoir assez peu de contacts choisira le chiffre 3.

TEMPS 1: LA RENTRÉE DE SEPTEMBRE DERNIER

A) En vous resituant dans le contexte de la rentrée où de nombreux enfants commençaient à fréquenter la garderie, évaluer le niveau où vous vous situiez personnellement par rapport à chaque variable présentée en encerclant le chiffre de votre choix sur l'échelle proposée.

Connaissance du milieu familial des enfants

Quelle était en septembre dernier votre connaissance du milieu familial des enfants de votre groupe (connaissance des parents en tant qu'individus, des frères et soeurs, s'il y a lieu, des habitudes familiales, du contexte matériel de la vie de l'enfant chez lui, du contexte éducatif offert, etc.)?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Connaissance des enfants

Quelle était votre connaissance des enfants quant à leur personnalité, leurs habitudes, leurs habiletés, etc.?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Connaissance des attentes des parents

Saviez-vous quelles étaient les attentes des parents par rapport à votre rôle d'éducateur(trice), saviez-vous ce qu'ils s'attendaient de vous en tant que personne travaillant auprès de leur(s) enfant(s)?

Evaluez cette connaissance des attentes des parents:

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Connaissance du degré d'implication des parents

Saviez-vous à quel point les parents souhaitaient s'impliquer à la vie de la garderie (participation générale, sensibilité à ce que vit l'enfant quotidiennement, contact avec les éducatrices et les autres enfants, etc)?

Situez votre connaissance en septembre dernier du désir d'implication:

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Communication parents-éducateurs(trices)

En ayant bien à l'esprit que la communication qui a lieu entre les parents et les éducateurs(trices) de la garderie ne dépend pas exclusivement ni des parents, ni des éducateurs(trices) mais plutôt de l'initiative des deux, évaluez l'intensité de la communication qui avait cours au début de septembre, lorsque de nouvelles familles arrivaient à la garderie.

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

TEMPS 2: AUJOURD'HUI

B) Maintenant, nous vous demandons d'évaluer le niveau où vous vous situez présentement par rapport à chaque variable en encerclant le chiffre de votre choix.

Connaissance du milieu familial des enfants

Quelle est votre connaissance actuelle du milieu familial des enfants dont vous êtes responsables à la garderie?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Connaissance des enfants

Quelle est votre connaissance des enfants (personnalité, habitudes, haletés, etc.)?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Connaissance des attentes des parents

Savez-vous quelles sont les attentes des parents par rapport à votre rôle d'éducateur(trice), savez-vous ce qu'ils attendent de vous en tant que personne travaillant auprès de leur(s) enfant(s)?

Evaluez cette connaissance des attentes des parents:

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Connaissance du degré d'implication des parents

Savez-vous à quel point les parents souhaitent s'impliquer à la vie de la garderie?

Evaluez votre connaissance actuelle du désir d'implication des parents

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Communication parents-éducateurs(trices)

Evaluez l'intensité de la communication qui existe présentement entre les parents et les éducateurs(trices) à la garderie:

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

TEMPS 3: EN JUIN PROCHAIN

C) Nous vous demandons enfin d'évaluer le niveau où vous vous situerez en juin prochain en fonction des différentes variables déjà mentionnées. Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous entrevoyez pour juin 1984.

Connaissance du milieu familial des enfants

Quel sera votre connaissance du contexte familial des enfants dont vous avez la charge à la garderie?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Connaissance des enfants

Quelle sera votre connaissance des enfants (personnalité, habitudes, habiletés, etc.)

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Connaissance des attentes des parents

A quel point connaîtrez-vous ce que les parents attendent de vous en tant que personne travaillant auprès de leur(s) enfant(s)?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Connaissance du degré d'implication des parents

Connaîtrez-vous en juin prochain le niveau de participation souhaité par les parents à la vie de la garderie?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Communication parents-éducateurs(trices)

Evaluez l'intensité de la communication qui existera entre les parents et les éducateurs(trices) à la garderie en juin prochain:

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Pour compléter les dernières questions, vous n'avez plus à vous placer dans la perspective des 3 temps passé, présent et futur. Nous ferons appel à votre perception de la garderie, des relations famille-garderie, etc.

1- Nous aimerions savoir, selon vous, quels sont les principaux avantages d'une bonne communication entre les parents et les éducateurs(trices). Pour répondre à cette question, vous devrez ordonner c'est-à-dire donner un rang du plus important (1e) au moins important (5e) aux énoncés ci-dessus. Donc à votre avis, un rapprochement famille-garderie vous donnerait la possibilité:

Rang de 1 à 5

_____ de vous faire reconnaître davantage comme une personne ayant des compétences à travailler à l'éducation des enfants.

_____ de mieux connaître le vécu de l'enfant à la maison (organisation matérielle , présence de frères et soeurs, valeurs, etc.).

_____ de profiter d'une plus grande présence des parents dans la vie de la garderie (corvées, comités, sorties, etc.).

_____ d'améliorer le mieux-être de l'enfant grâce à une meilleure compréhension de part et d'autre (i.e. des parents et des éducateurs(trices) dans le but d'assurer une certaine continuité dans vos façons de faire auprès de l'enfant).

_____ de connaître davantage les parents en tant que personnes possédant certaines valeurs, certaines compétences différentes des vôtres.

2. Pouvez-vous dire quel type de communication vous utilisez pour échanger avec les parents de la garderie. Cochez vis-à-vis le ou les types de communication employé(s) dans votre garderie:

_____ 1. communication verbale quotidienne: échange journalier entre le parent et l'éducateur(trice) à l'accueil et/ou au départ de l'enfant.

_____ 2. communication écrite: affiche, babillard, journal, communiqué, petits mots sur les casiers, tableau ou grille d'observation quotidienne (repas, sieste, etc.).

_____ 3. rencontre individuelle: échange entre le parent et l'éducateur(trice) dans un contexte permettant une discussion plus approfondie sur l'évolution de l'enfant, sur des difficultés rencontrées, etc. Ces échanges peuvent avoir lieu en personne ou au téléphone.

_____ 4. rencontre de groupe: discussion entre les éducateurs(trices) et les parents dans le but d'échanger de l'information de type éducatif (philosophie de la garderie, programme d'activités, thèmes particuliers comme l'agressivité, la sexualité chez l'enfant, etc.). Les rencontres d'accueil en septembre, par exemple, peuvent faire partie de cette catégorie.

_____ 5. fêtes spéciales: échanges dans un contexte plus "détendu", ex: épluchette de blé d'inde, fête de l'Halloween, Noël, etc.

_____ 6. assemblée générale: réunion où sont convoqués tous les parents et les employé(e) de la garderie dans le but d'échanger surtout de l'information administrative (élection du conseil d'administration, etc.).

3. Lorsque de nouveaux enfants vous sont confiés à la garderie, avez-vous des interrogations à leur sujet qui peuvent facilement trouver une réponse tandis que d'autres questions peuvent rester en suspens. Par exemple, est-ce que vous vous interrogez sur le milieu éducatif offert à la maison, sur les problèmes possibles que l'enfant semble rencontrer dans son développement. Pouvez-vous mentionner (a) quelques questions qui ont trouvé une réponse aujourd'hui, et (b) d'autres qui subsistent toujours, faute d'avoir trouvé une réponse satisfaisante?

a) Interrogations qui existaient initialement et qui ont trouvé une réponse.

b) Interrogations qui subsistent toujours et dont vous avez l'intention de trouver une réponse.

c) Pouvez-vous imaginer des moyens concrets pour combler ce manque d'information ou de connaissance?

UNIVERSITÉ LAVAL
ÉCOLE DE PSYCHOLOGIE
CITÉ UNIVERSITAIRE
QUÉBEC, CANADA
G1K 7P4

QUESTIONNAIRE VB

ETUDE SUR L'EVOLUTION DE LA RELATION

FAMILLE-GARDERIE

Le petit questionnaire qui vous est présenté ici porte sur l'évolution de la relation famille-garderie dans le temps. Nous voulons voir comment, ordinairement, évoluent certains aspects des liens qui s'établissent entre les parents et la garderie que fréquente leur enfant: connaissance du fonctionnement pratique de la garderie, connaissance de l'intégration sociale de l'enfant, sentiment d'appartenance du parent à la garderie, communication parents-éducateurs(trices) et motivation à s'impliquer dans la garderie.

Plusieurs questions vous sont soumises à trois reprises c'est-à-dire selon trois temps distincts: 1) lorsque vous avez commencé à fréquenter la garderie; 2) aujourd'hui; et 3) au mois de juin prochain.

Nous vous remercions beaucoup de collaborer à cette étude.

Date du début de fréquentation
de votre enfant à cette garderie _____

Date d'aujourd'hui _____

Durée de fréquentation en mois à ce jour _____

Dans le questionnaire qui suit une même échelle d'évaluation est utilisée à tous les items. Il s'agit d'une échelle en six points sur laquelle vous êtes invité(e) à répondre en encerclant le chiffre de votre choix. Ainsi par exemple, si la question porte sur votre connaissance des ami(e)s de votre enfant à la garderie, vous encerclerez le chiffre 1 si vous jugez nulle cette connaissance, ou au contraire, le chiffre 6 si vous estimez très forte cette connaissance des ami(e)s de votre enfant à la garderie.

Donc une échelle en 6 points vous est proposée où le chiffre 1 représente toujours le degré le moindre de la dimension en jeu et le chiffre 6 son degré maximum.

Exemple

Par rapport à vos attentes personnelles, comment situez-vous la quantité de contacts que vous entretenez avec les autres parents-usagers de votre garderie:

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Ici, le parent ayant le sentiment qu'il(elle) entretient des contacts fréquents avec les autres parents pourra encercler le chiffre 5, ou l'autre qui estime en avoir assez peu pourra encercler le chiffre 3.

TEMPS 1: LORSQUE VOUS AVEZ COMMENCÉ À FRÉQUENTER LA GARDERIE

A) En vous resituant à l'époque où votre(vos) enfant(s) a(ont) commencé à fréquenter la garderie, évaluez le niveau où vous vous situiez personnellement par rapport à chaque variable présentée en encerclant le chiffre de votre choix sur l'échelle présentée.

Connaissance du fonctionnement pratique

Quelle était votre connaissance du fonctionnement pratique de la garderie (horaire, programme d'activités, matériel et espaces disponibles)?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Connaissance de l'intégration de l'enfant

Quelle était votre connaissance de l'intégration sociale de votre enfant dans cette communauté (son intégration parmi les autres amis, parmi les adultes intervenants)?

Evaluez votre degré de connaissance:

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Sentiment d'appartenance du parent face à la garderie

Lorsque votre enfant a commencé à fréquenter la garderie, quel était votre sentiment d'appartenance face à ce milieu (c'est-à-dire à quel degré vous sentiez-vous à l'aise, vous sentiez-vous "chez vous" dans ce milieu)?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Communication parents-éducateurs(trices)

En ayant bien à l'esprit que la communication qui a lieu entre les parents et les éducateurs(trices) de la garderie ne dépend pas exclusivement ni des parents, ni des éducatrices mais plutôt de l'initiative des deux, évaluez l'intensité de la communication qui avait cours au début de votre fréquentation de la garderie:

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Implication du parent à la garderie

Si, par "implication" nous entendons la participation directe du parent à des activités de la garderie (réunions, corvées, comités, sorties, etc.) évaluez votre niveau personnel d'implication pendant le premier mois de fréquentation de ce milieu:

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

TEMPS 2: AUJOURDHUI

B) Maintenant, nous vous demandons d'évaluer le niveau où vous vous situez présentement par rapport à chaque variable en encerclant le chiffre de votre choix?

Connaissance du fonctionnement pratique

Quelle est votre connaissance du fonctionnement pratique de la garderie (horaire, programme d'activités, matériel et espaces disponibles)?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Connaissance de l'intégration de l'enfant

Quelle est votre connaissance de l'intégration sociale de votre enfant dans cette communauté (son intégration parmi les autres amis, parmi les adultes intervenants)?

Evaluez votre connaissance de l'intégration de votre enfant:

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Sentiment d'appartenance du parent face à la garderie

Quel est votre sentiment d'appartenance face à ce milieu (c'est-à-dire à quel degré vous sentez-vous à l'aise, vous sentez-vous "chez vous" dans ce milieu)?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Communication parents-éducateurs(trices)

Puisque la communication dépend et de l'initiation des parents et de celle des éducateurs(trices), évaluez l'intensité de la communication qui existe actuellement à la garderie entre les parents et les éducateurs(trices):

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Implication du parent à la garderie

Evaluez votre niveau personnel d'implication (réunions, corvées, comités, sorties, etc.) comme vous le vivez actuellement à la garderie:

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

TEMPS 3: AU MOIS DE JUIN PROCHAIN

C) Nous vous demandons enfin d'évaluer le niveau où vous vous situerez en juin prochain en fonction des différentes variables déjà mentionnées. Encerclez le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous entrevoyez pour juin 1984.

Connaissance du fonctionnement pratique

Quelle sera votre connaissance du fonctionnement pratique de la garderie (horaire, programme d'activités, matériel et espaces disponibles)?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Connaissance de l'intégration de l'enfant

Quelle sera votre connaissance de l'intégration sociale de votre enfant dans cette communauté (son intégration parmi les autres amis, parmi les adultes intervenants)?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Sentiment d'appartenance du parent face à la garderie

Quel sera votre sentiment d'appartenance face à ce milieu (c'est-à-dire à quel degré vous vous sentirez à l'aise, vous vous sentirez "chez-vous" dans ce milieu?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Communication parents-éducateurs(trices)

Evaluez l'intensité de la communication comme vous imaginez qu'elle sera en juin prochain:

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Implication du parent à la garderie

Quel sera votre degré d'implication (réunions, corvées, comités, sorties, etc.) à la garderie en juin prochain?

1 2 3 4 5 6

Nul(le) Très fort(e)

Pour compléter les dernières questions, vous n'avez plus besoin de vous placer dans la perspective des 3 temps: passé, présent et futur. Nous ferons appel à votre perception de la garderie, des relations famille-garderie, etc.

1- Nous aimerions savoir, selon vous, quels sont les principaux avantages d'une bonne communication entre les parents et les éducateurs(trices). Pour répondre à cette question, vous devrez ordonner c'est-à-dire donner un rang, du plus important (1e) au moins important (5e), aux énoncés ci-dessus. Donc à votre avis, un rapprochement famille-garderie vous donnerait la possibilité:

Rang de 1 à 5

_____ de connaître davantage la philosophie générale de la garderie (ex: type d'activités privilégiées, place des parents à la garderie).

_____ de mieux connaître le vécu de votre enfant à la garderie (jeux préférés, types d'échange avec l'éducateur(trice) etc.).

_____ de vous impliquer davantage à la garderie (sorties, corvées, comités).

_____ d'améliorer le mieux-être de votre enfant grâce à une meilleure compréhension de part et d'autre (i.e. parent et éducateur(trice) dans le but d'assurer une certaine continuité dans vos façons de faire auprès de l'enfant et de celles des éducateurs(trices) de la garderie).

_____ de connaître davantage les éducateurs(trices) en tant que personne compétente à éduquer votre enfant (ses valeurs en éducation, sa formation, son expérience) et en tant que travailleurs(es) avec des conditions de travail propres aux garderies (horaires, salaires, ratio, difficultés et avantages de travailler en garderie).

2. Pouvez-vous nous dire quel type de communication vous utilisez pour échanger avec les éducateurs(trices) et/ou les autres parents de la garderie. Cochez vis-à-vis le ou les types de communication employé(s) à la garderie.

_____ 1- communication verbale quotidienne = échange journalier entre le parent et l'éducateur(trice) à l'accueil et/ou au départ de l'enfant.

_____ 2- communication écrite = affiches, babillard, journal, communiqué, petits mots sur les casiers, tableau ou grille d'observation (repas, sieste, etc.).

_____ 3- rencontre individuelle = échange entre le parent et l'éducateur(trice) dans un contexte permettant une discussion plus approfondie sur l'évolution de l'enfant, sur des difficultés rencontrées, etc. Ces échanges peuvent avoir lieu en personne ou au téléphone.

_____ 4- rencontre de groupe = discussion entre les éducateurs(trices) et les parents dans le but d'échanger de l'information de type éducatif (philosophie de la garderie, programme d'activités, thèmes particuliers comme l'agressivité, la sexualité chez les enfants, etc.) Les rencontres d'accueil peuvent faire partie de cette catégorie, par exemple.

_____ 5- fêtes spéciales = échanges dans un contexte plus "détendu", ex: épluchette de blé d'inde, fête de l'Halloween, Noël, etc.

_____ 6- assemblée générale = réunion où sont convoqués tous les parents et les employé(e)s de la garderie dans le but d'échanger surtout de l'information administrative (élection du conseil d'administration, etc.).

3. Lorsque vous êtes arrivés à la garderie en tant que nouveaux parents, aviez-vous des interrogations qui ont trouvé une réponse depuis? Par exemple: au sujet du déroulement d'une journée à la garderie, ou de l'organisation administrative, ou encore du type d'intervention privilégié par les travailleurs(euses) de la garderie. Pouvez-vous mentionner:

a) quelques questions qui ont trouvé une réponse aujourd'hui, et b) d'autres qui subsistent toujours, faute d'avoir trouvé une réponse satisfaisante?

a) Interrogations qui existaient initialement et qui ont trouvé une réponse:

b) Interrogations qui subsistent toujours et dont vous avez l'intention de trouver une réponse:

c) Pouvez-vous imaginer des moyens concrets pour combler ce manque d'information ou de connaissance?

Questionnaire utilisé pour les entrevues avec
les responsables des garderies (GE et GC)

1- Depuis 18 mois, c'est-à-dire depuis septembre de l'autre année, quelles sont les fêtes qui ont été organisées à la garderie où les parents étaient invités à participer?

Depuis 6 mois, c'est-à-dire depuis septembre de cette année, y a-t-il des fêtes qui ont été cancellées, faute de participation, ou bien des fêtes qui ont été ajoutées grâce à une plus grande implication des parents et des éducatrices?

2- Y a-t-il des indices (réunions parents-éducatrices, création de comités, etc.) qui témoignent d'une plus grande implication des parents à la garderie cette année par rapport à l'année précédente? Ou y a-t-il des indices de régression ou de maintien de la participation parentale? Quels sont-ils?

3- Le climat à la garderie est-il toujours le même cette année que l'an passé? Y a-t-il des fluctuations au niveau de la communication parents-éducatrices?

4- Les éducatrices semblent-elles satisfaites du climat et des échanges avec les parents? Comment était-ce l'année dernière?

5- (pour les garderies expérimentales seulement) A quel niveau le programme a-t-il eu le plus d'impact à la garderie? Les effets sont-ils positifs? Y a-t-il eu des retombées négatives suite à l'application du programme?

ANNEXE D

RESULTATS DES QUESTIONNAIRES I A IV

Questionnaire I

Connaissance du vécu de mon enfant à la garderie

Pré-test

Dimensions	Garderies expérimentales			Garderies contrôles		
	1	2	3	1	2	3
1. Interaction	2.3	2.2	2.3	2.5	3.2	2.8
2. Jeux préférés	2.1	2.2	1.8	2.6	2.2	2.4
3. Domaines d'excellence	2.2	2.3	1.9	2.1	2.3	2.7
4. Horaire	3.1	3.6	2.4	3.2	3.2	3.4
5. Jouets	1.8	1.4	1.4	2.2	2.5	2.2
6. Activités dirigées	1.2	2	1.2	1.4	1.8	1.9
7. Acceptation-refus	1.4	1.8	1.1	2.5	2.1	2.3
8. Enfants-éducatrices	2.4	2.6	1.9	2.8	3	3.1
9. Style d'intervention	1.8	1.8	1.4	2.6	2.1	1.9
10. Domaines de difficulté	1.6	1.6	1.4	2.1	1.8	2
11. Nom de ses ami-e-s	2.4	2.4	2.1	2.9	3.2	2.9
12. Participation	1.3	1.6	1.2	1.7	2.2	2.1
13. Habitudes	2	1.4	1.6	2	2.2	1.9
14. Repas	2.9	3.2	2.3	3.9	3.7	3.5
15. Sieste	2.8	2.8	2.4	3.4	3.5	3.5
Moyenne	2.1	2.2	2	2.5	2.6	2.6

Questionnaire I

Connaissance du vécu de mon enfant à la garderie

Post-test

Dimensions	Garderies expérimentales			Garderies contrôles		
	1	2	3	1	2	3
1. Interaction	2.4	2.2	2.2	2.6	3.2	2.8
2. Jeux préférés	2	3.2	1.8	2.5	2.2	2.6
3. Domaines d'excellence	2.7	2.6	1.9	2.3	2.5	3.2
4. Horaire	3.2	3.6	2.9	3.1	3.5	3.4
5. Jouets	2.1	2.6	1.7	2.6	2.5	2.4
6. Activités dirigées	1.9	1.8	1.7	2	2.1	2.4
7. Acceptation-refus	2.2	2.4	1.4	2.7	2.4	2.6
8. Enfant-éducatrice	2.6	2.6	2.5	2.7	3.1	3
9. Style d'intervention	2.1	2	1.4	2.4	2	2.5
10. Domaines de difficulté	2.2	2	1.7	2.2	2	2.6
11. Nom des ami-e-s	3.2	3	2.6	2.9	3.5	3.2
12. Participation	2.2	1.8	1.7	2.1	2.3	2.1
13. Habitudes	2.2	1.4	1.5	2	2.2	2.5
14. Repas	3.1	3	2.5	3.9	3.4	3.6
15. Sieste	3.1	2.6	2.3	3.4	3.2	3.3
Moyenne	2.5	2.5	2	2.6	2.7	2.8

Questionnaire II

Connaissance du vécu de l'enfant à la maison

Pré-test

Dimensions	Garderies expérimentales			Garderies contrôles		
	1	2	3	1	2	3
1. Frères et soeurs	1.2	1.7	1.7	2.1	1.8	2.1
2. Jeux préférés	1.4	2.2	1.7	1.7	1.5	1.9
3. Domaines d'excellence	2	2.6	1.7	2.4	1.6	1.8
4. Permission-refus	2.3	2.2	1.3	1.5	1.4	1.5
5. Evénements importants	2.1	2.8	1.7	2.1	1.7	1.7
6. Enfant-parents	2.3	2.3	2	2.5	2.3	2.7
7. Style d'intervention	1.6	1.6	1.4	1.3	2	1.7
8. Domaines de difficulté	2	1.8	1.7	2.4	1.8	1.6
9. Habitudes	1.7	2.4	1.7	1.6	1.7	1.5
10. Evénements quotidiens	2.3	3	1.6	2.2	2.3	2
11. Repas	1.3	1.4	1.4	1.5	1.4	1.5
12. Récompenses	1	1.3	1.1	1.2	1.4	1.3
Moyenne	1.8	2.1	1.6	1.9	1.7	1.8

Questionnaire II

Connaissance du vécu de l'enfant à la maison

Post-test

Dimensions	Garderies expérimentales			Garderies contrôles		
	1	2	3	1	2	3
1. Frères et soeurs	1	1.3	2.3	2.3	1.8	2.1
2. Jeux préférés	1.7	2.2	2.1	1.8	1.8	2.2
3. Domaines d'excellence	1.8	1.8	2.2	2.6	1.8	2.3
4. Permission-refus	1.7	1.8	1.9	1.6	1.8	1.9
5. Evénements importants	2.2	2.4	2.1	2.4	2.1	1.9
6. Enfant-parents	2.3	2	2.6	2.4	2.2	2.4
7. Style d'intervention	1.5	1.8	1.8	1.6	1.6	2
8. Domaines de difficulté	1.7	1.4	1.9	2.5	1.7	2.1
9. Habitudes	1.7	1.6	1.9	1.6	1.8	2.1
10. Evénements quotidiens	2.5	2.6	2.1	2.4	2.4	2.4
11. Repas	2.3	1.2	1.1	1.7	1.6	2.1
12. Récompenses	1	1.6	1.6	1.4	1.5	1.7
Moyenne	1.8	1.8	2	2	1.8	2.1

Questionnaire III

Perception de l'importance des relations famille-garderie

Réponses des parents Pré-test

Pôles privilégiés		Garderies expérimentales				Garderies contrôles			
		1	2	3	rang	1	2	3	rang
	Famille	1.7	1.8	2.1	2	1.6	1.7	1.5	1.5
1.	Famille-Garderie	1.7	1.2	1.5	1	1.6	1.5	1.7	1.5
	Garderie	2.7	3	2.4	3	2.9	2.8	2.8	3
	Famille-Garderie	1.1	1.2	1	1	1.1	1.3	1.3	1
2.	Garderie	2.8	2.2	2.4	2.5	2.6	2.5	2.8	3
	Famille	2.1	2.6	2.6	2.5	2.2	2.2	2	2
	Garderie	2.4	2.2	2.4	2	2.4	2.4	2.3	3
3.	Famille-Garderie	1.2	1.4	1.1	1	1.4	1.4	1.4	1
	Famille	2.3	2.4	2.5	3	2.2	2.2	2.4	2
	Garderie	2.6	2.4	2.7	3	2.1	2.6	2.2	2
4.	Famille	2.3	2.6	2.2	2	2.6	2.2	2.4	3
	Famille-Garderie	1.1	1	1.1	1	1.2	1.2	1.4	1
	Famille	1.6	1.8	1.9	2	1.9	1.3	1.9	2
5.	Famille-Garderie	1.7	1.4	1.6	1	1.2	1.8	1.3	1
	Garderie	2.8	2.8	2.5	3	2.9	2.9	2.8	3

Questionnaire III

Perception de l'importance des relations famille-garderie

Réponses des parents Post-test

Pôles privilégiés		Garderies expérimentales				Garderies contrôles			
		1	2	3	rang	1	2	3	rang
1.	Famille	1.8	1.2	1.9	2	2.2	1.6	1.6	2
	Famille-Garderie	1.6	2	1.3	1	1.1	1.7	1.4	1
	Garderie	2.6	2.8	2.7	3	2.6	2.8	3	3
2.	Famille-Garderie	1.1	1.6	1.1	1	1.1	1.2	1.2	1
	Garderie	2.6	2.2	2.3	3	2.6	2.7	2.6	3
	Famille	2.3	2.2	2.6	2	2.5	2.2	2.3	2
3.	Garderie	2.6	2.6	2.1	3	2	2.4	2.5	2
	Famille-Garderie	1.6	1.2	1.3	1	1.4	1.3	1.5	1
	Famille	1.8	2.2	2.5	2	2.6	2.3	2.2	3
4.	Garderie	2.6	2.2	2.5	3	2.2	2.6	1.7	2
	Famille	2.3	2.4	2.5	2	2.6	2.2	2.8	3
	Famille-Garderie	1.1	1.4	1	1	1.2	1.3	1.5	1
5.	Famille	1.9	2	1.8	2	1.6	1.3	1.8	2
	Famille-Garderie	1.4	1.4	1.5	1	1.5	1.7	1.4	1
	Garderie	2.6	2.6	2.6	3	2.9	3	2.8	3

Questionnaire III

Perception de l'importance des relations familles garderie

Réponses des éducatrices Pré-test

Pôles privilégiés		Garderies expérimentales				Garderies contrôles			
		1	2	3	rang	1	2	3	rang
	Famille	1.9	1.3	2.7	2	1.9	1.7	2	2
1.	Famille-Garderie	1.9	2	1	1	1.1	1.7	1	1
	Garderie	2.3	2.7	2.3	3	3	2.7	3	3
	Famille-Garderie	1	1	1	1	1	1	1	1
2.	Garderie	2.7	2.3	2.7	3	2.7	2.7	2.8	3
	Famille	2.3	2.7	2.3	2	2.3	2.3	2.3	2
	Garderie	2.3	2.7	3	3	2.6	3	1.8	3
3.	Famille-Garderie	1.4	1.3	1	1	1.9	1.7	2	2
	Famille	2.3	2	2	2	1.6	1.3	2.3	1
	Garderie	2.7	3	2	3	2.3	2.3	2.5	2
4.	Famille	2.3	2	2.7	2	2.7	2.7	2.5	3
	Famille-Garderie	1	1	1.3	1	1	1	1	1
	Famille	2.1	1	2	2	2	1	1.3	1
5.	Famille-Garderie	1.1	2.3	1.3	1	1.1	2	1.7	2
	Garderie	2.7	2.7	2.3	3	2.9	3	3	3

Questionnaire III

Perception de l'importance des relations famille-garderie

Réponses des éducatrices Post-test

Pôles privilégiés		Garderies expérimentales				Garderies contrôles			
		1	2	3	rang	1	2	3	rang
	Famille	2.2	1.3	1.3	1	1.9	1.3	2	2
1.	Famille-Garderie	1.6	1.7	2.8	2	1.3	2	1	1
	Garderie	2.2	3	2	3	2.9	2.7	3	3
	Famille-Garderie	1	1	1	1	1	1	1	1
2.	Garderie	2.8	3	2.3	3	2.7	2.7	3	3
	Famille	2.2	2	2.8	2	2.3	2.3	2	2
	Garderie	1.8	3	1.5	2	2.6	3	2	3
3.	Famille-Garderie	2.4	1.7	2.3	3	1.7	1	2	1
	Famille	1.8	1.3	2.3	1	1.7	2	2	2
	Garderie	2.8	2.7	2.3	3	2	2	2.8	2
4.	Famille	2.2	2	2.5	2	2.9	2.7	2	3
	Famille-Garderie	1	1.3	1.3	1	1.1	1.3	1.3	1
	Famille	1.6	1	1.8	1	1.6	1.3	1.3	1
5.	Famille-Garderie	1.6	2	1.5	2	1.4	1.7	1.8	2
	Garderie	2.8	3	2.8	3	3	3	3	3

Questionnaire IV

Apport de la garderie à l'enfant

Réponses des parents pré-test

Concepts (abrégés)	Garderies expérimentales			Garderies contrôles		
	1	2	3	1	2	3
1. Vivre dans des locaux pour les enfants	12.5%	20.0%	21.4%	7.1%	30.8%	16.7%
2. Contrôler ses mouvements corporels	0.0	0.0	7.1	14.3	15.4	0.0
3. Apprendre à respecter l'autre	75.0	100	78.6	71.4	46.2	66.7
4. S'exprimer par la création	25.0	0.0	35.7	35.7	23.1	16.7
5. Vivre avec d'autres adultes	25.0	40.0	14.3	14.3	7.7	33.3
6. S'intéresser à la musique	25.0	0.0	14.3	21.4	7.7	24.9
7. Expérimenter un pouvoir de décision	37.5	40.0	50.0	21.4	76.9	16.7
8. Jouer avec beaucoup d'enfants	37.5	20.0	0.0	28.6	15.4	33.3
9. Apprendre de nouvelles notions	37.5	20.0	35.7	35.7	46.2	16.7
10. Jouer librement	37.5	20.0	0.0	21.4	7.7	16.7
11. Développer une dextérité	0.0	0.0	7.1	7.1	8.3	0.0
12. Découvrir les aspects positifs	37.5	60.0	35.7	35.7	46.2	41.7
13. Apprendre à vivre en groupe	25.0	80.0	64.3	64.3	32.1	58.3
14. S'identifier à d'autres	25.0	60.0	28.6	21.4	39.1	16.7
15. Assumer des responsabilités	37.5	20.0	35.7	42.9	23.1	41.7
16. Développer sa mémoire	0.0	0.0	7.1	35.7	7.7	8.3
17. Respecter sa non-participation	25.0	20.0	14.3	7.1	16.7	33.3
18. Connaître davantage la nature	25.0	0.0	42.9	0.0	41.7	33.3
19. Apprendre à bricoler	0.0	0.0	7.1	7.1	8.3	16.7
20. Connaître le rythme, la musique	12.5	0.0	0.0	7.1	0.0	8.3

Questionnaire IV

Apport de la garderie à l'enfant

Réponses des parents Post-test

Concepts (abrégés)	Garderies expérimentales			Garderies contrôles		
	1	2	3	1	2	3
1. Vivre dans des locaux pour les enfants	25.0%	0.0%	21.4%	15.4%	18.2%	27.3%
2. Contrôler ses mouvements corporels	0.0	0.0	7.1	0.0	9.1	0.0
3. Apprendre à respecter l'autre	75.0	80.0	64.3	92.3	81.8	72.7
4. S'exprimer par la création	12.5	0.0	21.4	23.1	18.2	18.2
5. Vivre avec d'autres adultes	25.0	60.0	28.6	30.8	45.5	63.6
6. S'intéresser à la musique	12.5	0.0	7.1	15.4	9.1	18.2
7. Expérimenter un pouvoir de décision	50.0	60.0	35.7	38.5	81.8	36.4
8. Jouer avec beaucoup d'enfants	12.5	20.0	14.3	7.7	9.1	18.2
9. Apprendre de nouvelles notions	12.5	20.0	42.9	23.1	36.4	27.2
10. Jouer librement	12.5	20.0	0.0	15.4	27.3	18.2
11. Développer une dextérité	0.0	0.0	7.1	15.4	0.0	0.0
12. Découvrir les aspects positifs	62.5	80.0	42.9	38.5	45.6	45.5
13. Apprendre à vivre en groupe	37.5	40.0	57.1	61.5	36.4	36.4
14. S'identifier à d'autres	37.5	100	28.6	15.4	9.1	27.3
15. Assumer des responsabilités	37.5	20.0	64.3	53.8	27.3	27.3
16. Développer sa mémoire	12.5	0.0	0.0	15.4	0.0	9.1
17. Respecter sa non-participation	50.0	0.0	28.6	0.0	18.2	18.2
18. Connaître davantage la nature	25.0	0.0	28.6	23.1	27.3	18.2
19. Apprendre à bricoler	0.0	0.0	0.0	15.4	0.0	9.1
20. Connaître le rythme, la musique	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	9.1

Questionnaire IV

Apport de la garderie à l'enfant

Réponses des éducatrices Pré-test

Concepts (abrégés)	Garderies expérimentales			Garderies contrôles		
	1	2	3	1	2	3
1. Vivre dans des locaux pour les enfants	14.3%	33.3%	40.0%	28.6%	0.0%	75.0%
2. Contrôler ses mouvements corporels	14.3	0.0	0.0	14.3	0.0	25.0
3. Apprendre à respecter l'autre	100	100	80.0	71.4	100	50.0
4. S'exprimer par la création	57.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
5. Vivre avec d'autres adultes	28.6	0.0	40.0	14.3	0.0	0.0
6. S'intéresser à la musique	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
7. Expérimenter un pouvoir de décision	57.2	100	60.0	57.1	100	75.0
8. Jouer avec beaucoup d'enfants	28.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
9. Apprendre de nouvelles notions	0.0	0.0	0.0	74.1	33.3	0.0
10. Jouer librement	14.3	0.0	20.0	42.9	33.3	25.0
11. Développer une dextérité	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
12. Découvrir les aspects positifs	0.0	66.7	20.0	28.6	66.7	50.0
13. Apprendre à vivre en groupe	57.1	100	80.0	57.2	66.7	50.0
14. S'identifier à d'autres	42.9	0.0	0.0	28.6	0.0	25.0
15. Assumer des responsabilités	28.6	66.7	60.0	57.2	66.7	50.0
16. Développer sa mémoire	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
17. Respecter sa non-participation	28.6	33.3	40.0	0.0	33.3	50.0
18. Connaître davantage la nature	28.6	0.0	60.0	28.6	0.0	25.0

Questionnaire IV

Apport de la garderie à l'enfant

Réponses des éducatrices Post-test

Concepts (abrégés)	Garderies expérimentales			Garderies contrôles		
	1	2	3	1	2	3
1. Vivre dans des locaux pour les enfants	0.0%	0.0%	0.0%	16.7%	0.0%	50.0%
2. Contrôler ses mouvements corporels	0.0	0.0	0.0	33.3	0.0	0.0
3. Apprendre à respecter l'autre	100	100	75.0	66.7	33.3	50.0
4. S'exprimer par la création	20.0	0.0	25.0	0.0	33.3	0.0
5. Vivre avec d'autres adultes	20.0	66.7	25.0	0.0	0.0	25.0
6. S'intéresser à la musique	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
7. Expérimenter un pouvoir de décision	100	33.3	50.0	66.7	100	75.0
8. Jouer avec beaucoup d'enfants	20.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
9. Apprendre de nouvelles notions	20.0	0.0	0.0	66.7	66.7	25.0
10. Jouer librement	20.0	0.0	0.0	33.3	0.0	0.0
11. Développer une dextérité	0.0	0.0	0.0	16.7	0.0	25.0
12. Découvrir les aspects positifs	0.0	66.7	75.0	50.0	66.7	50.0
13. Apprendre à vivre en groupe	60.0	100	100	66.7	66.7	100
14. S'identifier à d'autres	20.0	0.0	50.0	16.7	33.3	50.0
15. Assumer des responsabilités	40.0	66.7	25.0	33.3	66.7	0.0
16. Développer sa mémoire	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
17. Respecter sa non-participation	20.0	66.7	25.0	0.0	33.3	25.0
18. Connaître davantage la nature	60.0	0.0	50.0	33.3	0.0	25.0

Questionnaire IV

La perception de l'apport de la garderie à l'enfant

Réponses des garderies expérimentales

Réponses des éducatrices (GE 1)

Pré-test		Post-test	
Rang		Rang	
1	Apprendre à respecter l'autre	1.5	Apprendre à respecter l'autre
3	S'exprimer par la création	1.5	Expérimenter un pouvoir de décision
3	Expérimenter un pouvoir de décision	3.5	Apprendre à vivre en groupe
3	Apprendre à vivre en groupe	3.5	Connaître l'environnement
5	S'identifier à d'autres modèles	5	Assumer des responsabilités

Réponses des parents (GE 1)

Pré-test		Post-test	
Rang		Rang	
1	Apprendre à respecter l'autre	1	Apprendre à respecter l'autre
4.5	Expérimenter un pouvoir de décision	2	Découvrir les aspects positifs
4.5	Jouer avec un grand nombre d'enfants	3.5	Expérimenter un pouvoir de décision
4.5	Faire l'apprentissage de nouvelles notions	3.5	Etre respecté(e) dans son choix de non-participation
4.5	Pouvoir jouer librement	6	Apprendre à vivre en groupe
4.5	Découvrir les aspects positifs	6	S'identifier à d'autres modèles
4.5	Assumer des responsabilités	6	Assumer des responsabilités

Questionnaire IV

La perception de l'apport de la garderie à l'enfant

Réponses des garderies expérimentales

Réponses des éducatrices (GE 2)

Prét-test		Post-test	
Rang		Rang	
2	Apprendre à respecter l'autre	1.5	Apprendre à respecter l'autre
2	Expérimenter un pouvoir de décision	1.5	Apprendre à vivre en groupe
2	Apprendre à vivre en groupe	4.5	Vivre avec d'autres adultes
4.5	Découvrir les aspects positifs	4.5	Découvrir les aspects positifs
4.5	Assumer des responsabilités	4.5	Assumer des responsabilités
		4.5	Etre respecté dans son choix de non-participation

Réponses des parents (GE 2)

Pré-test		Post-test	
Rang		Rang	
1	Apprendre à respecter l'autre	1.5	S'identifier à d'autres modèles
2	Apprendre à vivre en groupe	2.5	Apprendre à respecter l'autre
3.5	Découvrir les aspects positifs	2.5	Découvrir les aspects positifs
5.5	Vivre avec d'autres adultes	4.5	Vivre avec d'autres adultes
5.5	Expérimenter un pouvoir de décision	4.5	Expérimenter un pouvoir de décision

---

Questionnaire IV

La perception de l'apport de la garderie à l'enfant

Réponses des garderies expérimentales

Réponses des éducatrices (GE 3)

Pré-test		Post-test	
Rang		Rang	
1.5	Apprendre à respecter l'autre	1	Apprendre à vivre en groupe
1.5	Apprendre à vivre en groupe	2.5	Apprendre à respecter l'autre
4	Expérimenter un pouvoir de décision	2.5	Découvrir les aspects positifs
4	Assumer des responsabilités	5	Expérimenter un pouvoir de décision
4	Connaître davantage l'environnement	5	S'identifier à d'autres modèles
		5	Connaître davantage l'environnement

Réponses des parents (GE 3)

Pré-test		Post-test	
Rang		Rang	
1	Apprendre à respecter l'autre	1.5	Apprendre à respecter l'autre
2	Apprendre à vivre en groupe	1.5	Assumer certaines responsabilités
3	Expérimenter un pouvoir de décision	3	Apprendre à vivre en groupe
4	Connaître davantage l'environnement	4.5	Apprendre de nouvelles notions
6.5	S'exprimer par la création d'objets	4.5	Découvrir les aspects positifs
6.5	Découvrir les aspects positifs		
6.5	Assumer des responsabilités		

Questionnaire IV

Apport de la garderie à l'enfant

Réponses des garderies contrôles

Réponses des éducatrices (GC 1)

Pré-test		Post-test	
Rang		Rang	
1.5	Apprendre à respecter l'autre	2.5	Apprendre à respecter l'autre
1.5	Apprendre de nouvelles notions	2.5	Expérimenter un pouvoir de décision
4	Expérimenter un pouvoir de décision	2.5	Apprendre de nouvelles notions
4	Apprendre à vivre en groupe	2.5	Apprendre à vivre en groupe
4	Assumer des responsabilités	5	Découvrir des aspects positifs

Réponses des parents (GC 1)

Pré-test		Post-test	
Rang		Rang	
1	Apprendre à respecter l'autre	1	Apprendre à respecter l'autre
2	Apprendre à vivre en groupe	2	Apprendre à vivre en groupe
3	Assumer des responsabilités	3	Assumer des responsabilités
4	Expérimenter un pouvoir de décision	5.5	S'exprimer par la création
		5.5	Apprendre de nouvelles notions
5	Découvrir les aspects positifs	5.5	Découvrir les aspects positifs
		5.5	Développer sa mémoire

Questionnaire IV

Apport de la garderie à l'enfant

Réponses des garderies contrôles

(GC 1, 2, 3)

Réponses des éducatrices (GC 2)

Pré-test		Post-test	
Rang		Rang	
1.5	Apprendre à respecter l'autre	1	Expérimenter un pouvoir de décision
1.5	Expérimenter un pouvoir de décision	3.5	Apprendre de nouvelles notions
4	Découvrir les aspects positifs	3.5	Découvrir les aspects positifs
4	Apprendre à vivre en groupe	3.5	Apprendre à vivre en groupe
4	Assumer des responsabilités	3.5	Assumer des responsabilités

Réponses des parents (GC 2)

Pré-test		Post-test	
Rang		Rang	
1	Expérimenter un pouvoir de décision	1.5	Apprendre à respecter l'autre
3	Apprendre à respecter l'autre	1.5	Expérimenter un pouvoir de décision
3	Apprendre de nouvelles notions	3.5	Vivre avec d'autres adultes
3	Découvrir les aspects positifs	3.5	Découvrir les aspects positifs
5	Connaître davantage l'environnement	5.5	Apprendre de nouvelles notions
		5.5	Apprendre à vivre en groupe

Questionnaire IV

Apport de la garderie à l'enfant

Réponses des garderies contrôles

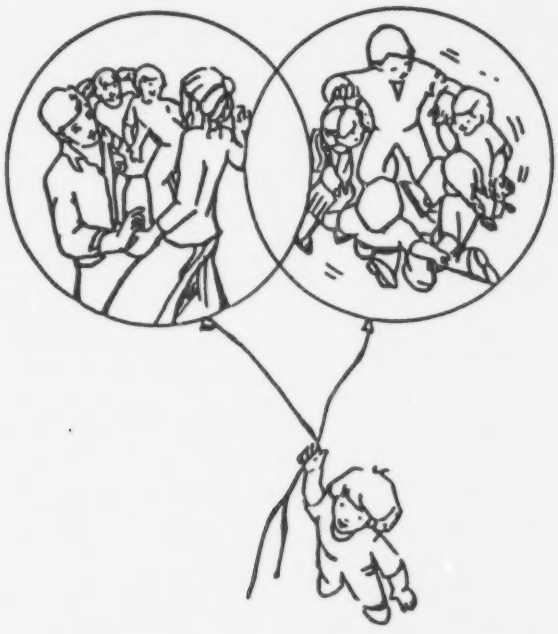
(GC 1, 2, 3)

Réponses des éducatrices (GC 3)

Pré-test		Post-test	
Rang		Rang	
1.5	Vivre dans des locaux pour les enfants	1	Apprendre à vivre en groupe
1.5	Expérimenter un pouvoir de décision	2	Expérimenter un pouvoir de décision
5	Apprendre à respecter l'autre	4.5	Vivre dans des locaux pour les enfants
5	Découvrir les aspects positifs	4.5	Apprendre à respecter l'autre
5	Apprendre à vivre en groupe	4.5	Découvrir les aspects positifs
5	Assumer des responsabilités	4.5	S'identifier à d'autres modèles
5	Etre respecté dans son choix de non-participation		

Réponses des parents (GC 3)

Pré-test		Post-test	
Rang		Rang	
1	Apprendre à respecter l'autre	1	Apprendre à respecter l'autre
2	Apprendre à vivre en groupe	2	Vivre avec d'autres adultes
3.5	Découvrir les aspects positifs	3	Découvrir des aspects positifs
3.5	Assumer des responsabilités	4.5	Expérimenter un pouvoir de décision
6.5	Vivre avec d'autres adultes	4.5	Apprendre à vivre en groupe
6.5	Jouer avec beaucoup d'enfants		
6.5	Etre respecté dans son choix de non-participation		
6.5	Connaître davantage l'environnement		



Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie*

Par Isabelle Falardeau

et Richard Cloutier

Ecole de Psychologie

Université Laval

* Cette recherche a été menée alors que l'équipe bénéficiait d'une subvention du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (no: 410-81-0715).

L'enfant, sa famille et sa garderie: Un système d'interaction

Le développement de l'enfant est fortement influencé par ses environnements physique et social. Tout particulièrement dans les premières années de sa vie, le jeune enfant voit les adultes faire des choix éducatifs en son nom. Ses parents possèdent alors un rôle déterminant sur son développement psychologique. Par contre, de plus en plus, en psychologie développementale et en sociologie de la famille, on considère la cellule familiale comme un système d'interactions où s'interinfluencent le comportement et le développement de l'enfant, les rôles parentaux et les relations maritales (Belsky, 1981; Patterson et Reid, 1970). Ce jeu d'influences réciproques, directes et indirectes, soulève de nombreux défis aux chercheurs intéressés à dégager les liens de cause à effet qui existent dans le système familial. Comment ce réseau familial d'interactions se combine-t-il avec celui de la garderie? Plusieurs interrogations surgissent alors: A quel point les rôles parentaux sont-ils transformés lorsque l'enfant commence à fréquenter la garderie? Quel est l'impact de la garderie sur le développement et le comportement de l'enfant? La décharge partielle des responsabilités des parents comme éducateurs de leur(s) enfant(s) a-t-elle un impact positif ou négatif sur les relations maritales? Comment l'enfant, dans tout cela, arrive-t-il à s'adapter à ces "transitions écologiques" (Bronfenbrenner, 1979) du foyer familial au milieu de garde. Notre étude se penche sur les relations éducatives existant entre ces deux milieux de vie que sont la famille et la garderie. Des moyens d'atténuer les discontinuités des deux milieux sont mis à l'essai.

Etant donné que l'environnement de l'enfant d'âge pré-scolaire est fortement conditionné par les décisons des adultes qui l'entourent, notre recherche consiste en une démarche évaluative d'un programme de rapprochement famille-garderie comprenant des rencontres formelles entre les parents et les éducatrices de garderie. Trois garderies ont expérimenté le programme et trois autres garderies ont servi de témoin. Cette évaluation du programme de rapprochement famille-garderie se mènera sur deux niveaux: une évaluation du processus de rapprochement entre la famille et la garderie et une évaluation des effets du programme sur les participants et sur la qualité de la vie à la garderie.

Le but de ce programme est donc de définir et de mettre en pratique des

moyens de rapprochement famille-garderie et enfin d'en mesurer les effets afin de vérifier si un tel rapprochement est souhaitable et applicable dans les garderies québécoises. Des recommandations sont présentées en fin d'analyse dans le but d'améliorer toutes tentatives de recherche ou d'intervention ultérieure d'intégration éducative famille-garderie et de prendre connaissance de quelques contre-indications à ce mouvement de rapprochement parents-éducatrices dans certains contextes situationnels et temporels propres à chaque milieu de garde.

Objectifs de la démarche et hypothèse principale

Face à la problématique qui vient d'être décrite, l'objectif de la présente recherche est de mettre au point et d'évaluer expérimentalement une méthode d'intégration éducative famille-garderie. Basée sur l'organisation de la communication entre les parents et les éducatrices de la garderie que fréquente(nt) leur(s) enfant(s), la recherche se pose comme hypothèse centrale que l'organisation de la communication entre les intervenants adultes a pour effet au niveau de l'environnement éducatif de l'enfant: a) de clarifier, par la formulation d'ententes éducatives explicites, les attitudes et les rôles respectifs des intervenants; b) d'augmenter la cohésion dans les façons de percevoir l'apport de la garderie à l'enfant; c) d'augmenter le niveau de connaissance du vécu de l'enfant à la garderie pour les parents et à la maison pour les éducatrices; et d) d'augmenter la satisfaction des parents et des éducatrices face à la garderie.

Le produit visé par le programme consiste en des ententes explicites formulées par les participant-e-s. Voici, en bref, les ententes produites au sein des trois garderies ayant utilisé le programme ainsi que leur évaluation sommaire de cet outil de rapprochement famille-garderie.

Garderie 1

Objectif no 1 - Promouvoir la communication à l'intérieur de la garderie.

entente 1: mise en place d'un babillard pour échanges communautaires.

entente 2: organisation de café-rencontres pour privilégier un contact parent-parent et parent-éducatrice.

entente 3 rencontres individuelles parent-educatrice sur les heures de garderie en apres-midi pour parler de l'evolution de l'enfant à la maison et à la garderie. Frequence de ces rencontres : 3 par année (automne, hiver, printemps). Preparation d'une fiche pour alimenter les echanges ou des themes sont suggeres (ex: socialisation, participation aux activites, etc.)

entente 4 rencontres thematiques où tous les parents et les éducatrices seraient invites à discuter un soir de semaine sur un thème choisi. Par exemple : l'agressivite, la sexualite, etc.

entente 5 visionnement d'un video sur une journee-type à la garderie.

Objectif no 2 - Eduquer tous les parents et les educatrices à se rapprocher à communiquer davantage

entente 6 organisation d'une publicite-choc pour faire connaitre à tous les ententes decrites ci-haut.
Par le moyen d'affiches, inciter la curiosite.
Révéler une entente par jour. Exemple :
lundi - babillard
mardi - cafe-rencontre
mercredi - rencontres individuelles
etc.
Point important à respecter dans l'annonce des ententes : faire sentir aux parents non-participants au programme d'integration éducative que l'organisation du rapprochement famille-garderie est ouverte à toutes autres suggestions.

entente 7 declarer un "mois de la communication" (février, par exemple).

Objectif no 3 - Faire connaître le vécu de l'enfant à la maison.

entente 8 tous les parents qui sont interesses à inviter leur educatrice à souper chez eux peuvent planifier avec cette dernière un moment dans l'année. Cette entente reste à la discretion des

gens et demeure informelle. Elle semble toutefois être une source d'informations riches sur le vécu de l'enfant à la maison, les interactions parent-enfant et éducatrice-enfant.

Garderie 2

entente 1: participation obligatoire minimale des parents (2 heures par année).

entente 2: rencontre parents-éducatrices où les éducatrices seraient payées.

Garderie 3

entente 1: la distribution à chacun des parents du programme mensuel des activités à la garderie.

entente 2: la publication "maison" d'un recueil de chansons et comptines apprises à la garderie.

entente 3: la mise sur pied par les parents d'un "Guide explicatif" d'informations spécifiques concernant le fonctionnement de la garderie.

entente 4: la mise sur pied par les éducatrices d'un système de fiche de développement permettant d'observer et de reconnaître le cheminement des enfants en garderie.

entente 5: la fabrication par le comité d'aménagement d'une série de pochettes individualisées pour chacun des enfants et chacune des éducatrices.

entente 6: l'utilisation des locaux de la garderie à des fins communautaires.

entente 7: l'organisation d'une rencontre d'accueil en septembre.

L'évaluation du déroulement des rencontres, par les participants du programme s'est effectuée durant la dernière réunion parents-éducatrices.

Les principaux points qui ressortent de leur évaluation sont en majorité positifs:

1. la bonne continuité entre les rencontres a été possible grâce à leur fréquence hebdomadaire; un calendrier plus étendu aurait pu amener une baisse d'intérêt et de motivation.

2. la participation suivie aux rencontres est exigente mais "les bénéfices en valent le coût".

3. le nombre de rencontres est suffisant: deux garderies en rajoute une pour le suivi.

4. l'idée de réunir les parents seuls et les éducatrices seules représente une bonne stratégie car elle permet à chacun des deux groupes de cheminer de façon autonome et de finaliser des ententes répondant réellement à leurs besoins.

5. le code d'animation a été respecté aisément dans les trois catégories.

6. les questions-thèmes sont apparues trop vagues au début des premières rencontres; mais les participants considèrent que c'était plutôt dû à un travail de "défrichage" nécessaire pour cheminer tout au long du programme.

7. impression de n'être pas assez structuré ou encadré par les documents fournis amenait un stress chez les participants et les animatrices (surtout dans les garderies 1 et 3). Par contre, cette souplesse d'encadrement a eu l'avantage de faire place à une "spontanéité non-commandée" et de là une réelle prise en charge par les participants de leur intérêt commun.

La démarche évaluative entreprise ici s'est menée sur deux volets. Le premier volet mesurait les effets immédiats de l'application du programme par l'étude du processus de rapprochement famille-garderie dans trois milieux expérimentaux. Nous pouvons conclure de la valeur du programme en constatant premièrement que les parents et les éducatrices ont constitué un groupe de tâche réussi: des ententes éducatives ont été produites et une

évolution typique révélée par l'analyse du contenu des rencontres a pu être dessinée. En effet, dans chacun des trois milieux expérimentaux, certaines étapes ont été identifiées clairement: un premier travail de "défrichage" nécessaire où les participants-parents ont tendance à se centrer sur leurs cas particuliers; puis, un travail de recherche de consensus menant à la finalisation d'ententes chez le groupe des parents et chez le groupe d'éducatrices; ensuite, un certain affrontement des deux groupes, suivi d'un travail centré sur la tâche et débouchant finalement sur une production d'ententes prises conjointement par les parents et les éducatrices. De plus, ce groupe de tâche paraît réussi lorsqu'on regarde l'initiation d'actions qu'il provoque dans le milieu. Par l'analyse du suivi des ententes éducatives, ces dernières se révèlent comme n'étant pas de simples projets théoriques, mais elles deviennent actualisées dans la réalité. Il s'agit là de bases objectives démontrant la valeur du programme et sa puissance à provoquer du changement.

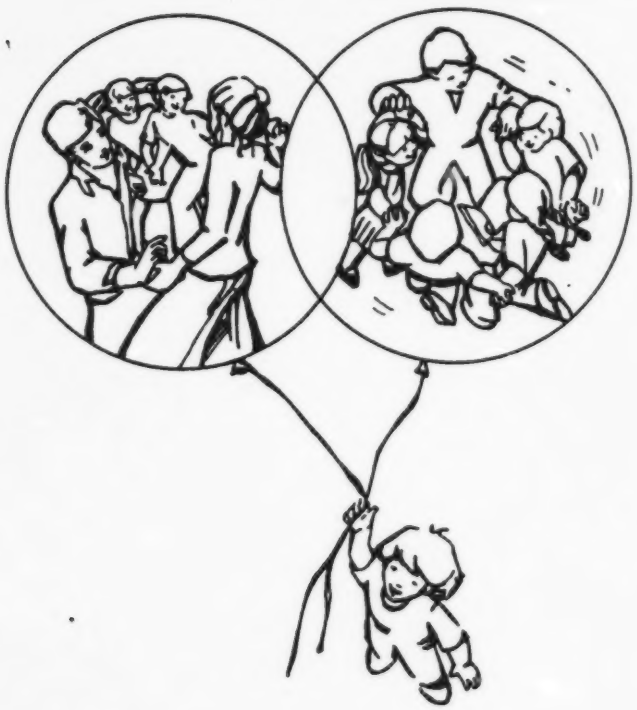
Le deuxième volet de cette démarche évaluative a tenté de mesurer, sur le plan de l'intégration éducative famille-garderie, les effets du programme au niveau de la perception du vécu de l'enfant par les répondants, de leur représentation de la garderie (pour les parents) et de la famille (pour les éducatrices) et de leur perception des rapports famille-garderie. Autrement dit, dans quelle mesure le Programme d'Intégration Educative Famille-Garderie influence-t-il ces perceptions de façon plus importante que le simple passage du temps? Des comparaisons ont alors été effectuées à intervalles temporels équivalents entre les trois garderies contrôles. Les limites de telles comparaisons entre milieux de garde différents ont été soulignées à maintes reprises dans le travail, compte tenu du grand nombre de facteurs contribuant à la spécificité de chaque garderie. Ces comparaisons ont en effet révélé que la puissance du traitement était perceptible principalement au niveau de la représentation du rôle éducatif de la garderie chez les répondants, et que sur les plans plus microscopiques relatifs par exemple à l'apport de la garderie à l'enfant et à la connaissance du milieu de garde comme telle par les répondants, le programme ne peut prétendre apporter des changements quantitativement plus importants que le passage du temps.

Cette validation d'un programme de rapprochement entre la famille et la garderie mène à la conclusion que parents et éducatrices peuvent devenir de bons collaborateurs capables de produire des ententes éducatives et

d'initier des actions bien concrètes dans le milieu afin de provoquer des changements favorisant une diminution des discontinuités liées aux environnements distinctifs que sont la famille et la garderie.

PROGRAMME D'INTÉGRATION ÉDUCATIVE

FAMILLE - GARDERIE



GUIDE D'ANIMATION

GUIDE D'ANIMATION DU PROGRAMME

Table des matières

	Page
DESCRIPTION DU PROGRAMME	1
Le but: le rapprochement famille-garderie	1
La priorité: la dimension éducative	1
La zone d'impact: la garderie mais aussi la famille	2
Une expérience de groupe agréable	2
Dimension du groupe	2
Il n'y a pas de modèle unique	2
Chaque garderie doit se prendre en charge	3
Le produit: des ententes éducatives	3
LE ROLE DE L'ANIMATEUR	3
Connaître le programme	3
Piloter le travail du groupe	3
LES STYLES D'ANIMATION	4
LES PROBLEMES DE PARCOURS	4
CALENDRIER DES RENCONTRES	7
DEUX HISTOIRES VÉCUES	9
CODE D'ANIMATION: DÉFINITION DES TACHES	11
L'animateur(trice)	11
Le(la) secrétaire	11
L'intendant(e)	11
L'ORGANISATION MATÉRIELLE DES RENCONTRES	11
Disposition spatiale	11
Horaire	11
LE CONTENU DES RENCONTRES	13
Parents	13
Educatrices	21
Parents-éducatrices	26

DESCRIPTION DU PROGRAMME

But: le rapprochement famille-garderie

Ce programme porte sur la relation entre les deux premières sociétés de l'enfant: sa famille et sa garderie.

La famille consitue la première cellule de référence de l'enfant ainsi que la plus constante de ses sociétés tout au long de son développement. Les parents sont aussi les agents éducatifs les premiers concernés par l'adaptation et le développement de leur enfant. Or l'évolution des rôles dans la famille et dans la société a fait surgir des besoins nouveaux en matière de garde de jour. La garderie s'adresse à ce besoin de garde de la famille mais représente aussi la première société extra-familiale de l'enfant; les éducatrices y interviennent activement en tant qu'agents de socialisation de l'enfant.

La famille et la garderie constituent donc deux milieux de vie de première importance pour le développement de l'enfant. La concertation des efforts de la famille avec ceux de la garderie apparaît fondamentale à la cohérence des messages éducatifs offerts aux jeunes. Parents et éducatrices doivent se définir des ententes éducatives de base afin d'éviter d'exercer des pressions éducatives isolées sinon contradictoires. Par exemple, l'enfant dont les parents poussent l'apprentissage à la propreté se retrouvera sans doute plus longtemps dans le processus d'acquisition si dans son milieu de garde quotidien il ne reçoit aucun support dans cette optique. C'est la même chose pour la qualité du langage, les pratiques sociales avec les amis, l'autonomie par rapport à l'hygiène, etc. Si la garderie tente d'appuyer le développement chez l'enfant de la résolution de ses conflits par échanges verbaux, cet objectif sera certes plus difficile à atteindre par l'enfant si l'agressivité physique remplace la communication verbale lors de conflits dans la famille.

Plusieurs recherches en psychologie du développement ont démontré que l'implication des parents dans le projet éducatif de l'enfant augmente significativement les chances de succès de ce dernier. L'intérêt que le milieu familial accorde à ce que l'enfant vit en dehors de sa famille a un effet certain: l'enfant a plus de chances de faire les apprentissages escomptés et de s'ouvrir à des opportunités sociales nouvelles si sa famille elle-même est intégrée à ce processus.

Les parents d'enfants d'âge pré-scolaire peuvent eux-mêmes trouver plusieurs avantages à se rapprocher de la garderie: mieux connaître ce que vit l'enfant ailleurs et ainsi devenir un interlocuteur plus compétent avec la jeune personne; mieux saisir l'évolution sociale et personnelle de leur propre enfant; être à même de mieux évaluer l'apport éducatif de la garderie; bénéficier d'échanges avec d'autres parents qui vivent des expériences comparables, etc.

La communication entre parents et éducatrices de garderie peut non seulement aider à éviter des contradictions déplorables pour l'enfant mais surtout développer une concertation mieux adaptée à l'harmonie qu'exige son développement.

Priorité: la dimension éducative

Dans ce programme, le rapprochement famille-garderie n'est pas centré sur l'organisation pratique de la garderie; il se situe d'abord au niveau de la continuité éducative famille-garderie. Les parents n'y sont pas perçus comme les substituts des éducatrices dans leur travail ou comme une

main-d'oeuvre d'appoint pour les événements spéciaux de la garderie, mais comme les agents éducatifs les plus significatifs pour l'enfant et avec lesquels la garderie veut s'entendre pour organiser ses efforts éducationnels.

D'autre part, les éducatrices ne participent pas à ce programme en tant que "gardiennes au service des parents" mais en tant qu'agents éducatifs intervenant de façon autonome auprès de l'enfant.

Ce programme s'adresse donc avant tout à l'éducation de l'enfant par le biais des adultes qui constituent les principaux décideurs dans l'environnement des jeunes. Les enfants-clients de garderie sont en effet très dépendants des façons de faire des adultes qui en ont la charge et la qualité de leur milieu de vie est en grande partie conditionnée par la compétence des agents éducatifs.

Zone d'impact: la garderie mais aussi la famille

Le rapprochement famille-garderie visé ici n'influence pas seulement la vie à la garderie mais aussi la vie dans la famille, en fonction des ententes éducatives réalisées avec la garderie. Il ne s'agit donc pas du déplacement unidirectionnel des parents vers la garderie, mais plutôt une communication susceptible d'influencer les deux milieux réciproquement au niveau d'un partage d'objectifs et de stratégies éducatives.

Une expérience de groupe agréable

Le programme d'intégration éducative famille-garderie est basé sur la communication en groupe. Sa réussite repose avant tout sur la qualité de ce que vivent ses participants, l'idée étant de leur faire aimer leur expérience de groupe.

Le respect mutuel, la détente, la liberté d'expression personnelle, la volonté de réussir quelque chose ensemble sont des ingrédients de base à cette expérience de communication.

Le programme n'oblige pas les participants à exécuter des tâches définies à l'avance mais les laisse libre de définir leurs objectifs, d'organiser leur travail, de concevoir leurs propres moyens d'atteindre leurs buts. Cette expérience peut apporter à chaque participant(e) des apprentissages au niveau des concepts et des pratiques éducatifs et peut représenter une occasion très riche de partage de vécu et d'échanges mutuels, tout en plaçant l'enfant au centre de la communication.

Dimension du groupe

Les expériences-pilotes d'utilisation du programme ont permis d'étudier l'effet de la dimension du groupe de participant(e)s; il apparaît qu'un groupe de quinze parents et 5 éducatrices soit le maximum souhaitable, le minimum se situant à environ 10 parents et 3 éducatrices. Il s'agit là d'indications globales et non pas des limites strictes et immuables.

Il n'y a pas de modèle unique

De la même façon que chaque famille constitue une cellule sociale unique avec ses besoins, valeurs, attitudes et attentes éducatives en propre, chaque garderie constitue une société possédant un profil écologique particulier. L'espace disponible, les modes de prise de décision, les règlements internes, le type de regroupement des enfants selon l'âge, le ratio-éducatrice-enfants, etc., sont autant de facteurs contribuant à rendre chaque garderie unique. Dans ce contexte, on ne peut imaginer un modèle unique de rapprochement famille-garderie; le respect du langage et des

valeurs locales apparaît comme une condition nécessaire à la rencontre des vrais besoins des milieux d'appartenance des enfants.

Chaque garderie doit se prendre en charge elle-même

Ce programme n'impose pas un modèle tout fait à l'avance. Il ne donne pas de recette unique de rapprochement famille-garderie. Il pose plutôt des questions puisque chaque garderie constitue un univers particulier pour l'enfant, la façon de relier les familles et la garderie n'est pas la même partout. Comme il n'y a pas une seule bonne manière de rapprocher famille et garderie mais plusieurs, il appartient à chaque milieu de choisir, de se définir une voie par lui-même, de se prendre en charge.

Le produit: des ententes éducatives

On sait que les parents ont des attentes variées face au rôle de la garderie à l'égard de l'enfant. Ces attentes n'ont pas toujours la possibilité d'être exprimées et discutées. Par ailleurs les éducatrices peuvent bénéficier grandement d'échanges entre elles et ont généralement beaucoup d'informations à échanger réciproquement avec les parents.

L'idée à la base du programme d'intégration éducative famille-garderie est que si les parents entre eux, les éducatrices entre elles et les parents et les éducatrices connaissent mieux leurs points de vue mutuels et que cette connaissance conduit à des ententes éducatives pour l'enfant, il y a de bonnes chances que la satisfaction des intervenants soit accrue et que les jeunes tirent profit de la plus grande cohésion des adultes.

Une entente éducative est un accord explicite convenu entre les parties concernant les buts éducatifs à poursuivre et les moyens pratiques à mettre en oeuvre pour les atteindre.

LE ROLE DE L'ANIMATEUR(TRICE) DANS CE PROGRAMME

Connaître le programme

La première tâche de l'animateur(trice) éventuel(le) dans ce programme d'intégration éducative famille-garderie est de se familiariser avec la documentation disponible afin de bien comprendre la stratégie de cette activité, de saisir vraiment les implications du rôle d'animateur(trice) et d'accepter ce rôle en connaissance de cause. Si l'animateur(trice) se représente mal les objectifs de ce programme, il y a de fortes chances qu'il(elle) n'arrive pas à guider son groupe de façon cohérente. La lecture attentive du présent guide peut certainement aider à cette familiarisation de départ.

Piloter le travail du groupe

Le principal rôle de l'animateur(trice) est de piloter le travail du groupe. Cela veut d'abord dire que le travail appartient au groupe et non pas à l'animateur(trice). Cette fonction de pilote requiert la capacité de faire le point, de refléter au groupe le chemin qu'il a parcouru, de faire la synthèse des points de vue exprimés, d'interroger le groupe par des questions appropriées (et non pas des réponses...) sur ses positions, ses objectifs par rapport aux questions discutées.

Ce rôle de pilote requiert donc la capacité de suivre le fonctionnement du groupe de façon objective, donc avec un certain recul, et d'être en mesure de donner du feedback de qualité aux participant(e)s aux moments appropriés.

Canaliser l'énergie du groupe sans freiner son dynamisme, en lui donnant confiance et support est certainement un objectif prioritaire à l'animateur(trice).

Le code d'animation présenté plus loin présente une description des tâches qui incombent habituellement à l'animateur(trice).

LES STYLES D'ANIMATION

On caractérise souvent le style d'un(e) animateur(trice) selon trois grandes catégories: le style autoritaire, le style laisser-faire, et le style démocratique. Typiquement, l'animateur(trice) de style autoritaire agit comme une personne hiérarchiquement dominante dans le groupe, et conçoit que son rôle est de diriger les membres sur le plan du contenu des échanges comme sur le plan de la procédure de fonctionnement. L'animateur(trice) de style "laisser faire" typique se caractérise par le petit nombre de ses interventions dans le groupe qui évolue pratiquement par lui-même, sans guide. L'animateur(trice) de type démocratique se donne comme rôle de rechercher et de refléter les options que le groupe peut exprimer; il s'agit d'une sorte d'agent de la circulation qui tente de favoriser l'évolution la plus efficace en posant comme règle le respect des volontés du groupe et des droits de chacun(e). Ce style implique le non directisme sur le plan du contenu mais le respect de certaines règles sur le plan du fonctionnement du groupe.

Dans la réalité pratique il est rare de rencontrer une personne correspondant parfaitement à un style spécifique, on observe plutôt des combinaisons de ces catégories chez les animateurs(trices). Pour le présent programme, compte tenu des objectifs poursuivis, il est clair que le style autoritaire ne convient pas. C'est plutôt le style démocratique qui semble le plus opportun, celui qui peut le mieux exploiter le potentiel du groupe de parents et d'éducatrices tout en respectant les idées sans les influencer.

Il va sans dire enfin, qu'il n'y a pas qu'un seul modèle d'animateur(trice). Ces catégories sont peut-être utile pour identifier des tendances, mais de la même façon qu'il n'y a pas un groupe qui soit identique à l'autre, il existe plusieurs styles personnels d'animation pouvant être appropriés à ce programme. A cet égard la volonté de favoriser une expérience de groupe réussie où chaque participant(e) se sente respecté(e) et libre de s'exprimer est sans doute la plus belle qualité.

LES PROBLEMES DE PARCOURS

Plusieurs difficultés peuvent surgir au cours d'un programme de rencontres comme celui-ci et il n'est pas possible de les prévoir ou les énumérer toutes. Dans une certaine mesure, il est normal de rencontrer des problèmes de parcours et les solutions sont variables selon les contextes, de sorte qu'il n'y a pas de recette toute faite pouvant s'appliquer partout.

Il existe toutefois un principe de base pour l'animateur(trice) confronté(e) avec un problème de parcours dans son groupe: qu'il s'agisse d'une difficulté mettant en cause une seule personne ou tout le groupe, le rôle de l'animateur(trice) est de refléter le problème (avec le plus de tact possible) à la personne ou au groupe. Ce n'est pas à l'animateur(trice) à assumer seul(e) le problème et à trouver une solution mais aux participants à se prendre en charge. Il va de soi que l'animateur(trice) n'est pas à la recherche de problèmes et que si le groupe n'est pas d'accord avec lui ou elle pour reconnaître l'existence de la difficulté reflétée, son rôle n'est pas de "vendre" le problème aux membres.

Le tableau qui suit présente, à titre indicatif, une série de problèmes courants dans un groupe d'échanges, avec des idées de réaction de la part de l'animateur(trice).

Tableau 1

Les problèmes de parcours possibles et des réactions non souhaitées et souhaitées de la part de l'animateur(trice)

Description du problème	Réaction non souhaitée	Réaction souhaitée
Le groupe manifeste le sentiment de ne pas savoir quoi faire, de ne pas comprendre le pourquoi des rencontres.	Ne pas intervenir, laisser planer l'ambiguité et laisser ainsi se développer une impression de perte de temps.	Intervenir en identifiant le problème, c'est-à-dire reformuler le questionnement sur le "pourquoi" du programme, rappeler au groupe les objectifs de rapprochement du programme, et peut-être questionner le groupe sur les avantages escomptés.
L'animateur(trice) est anxieux(se) face à son rôle, a peur de ne pas être à la hauteur de la tâche	Amplifier la quantité de choses à faire, les tâches, se donner une norme rigide mentalement, viser la "perfection" et se dévaloriser intuitivement par contraste avec cet objectif trop élevé.	Comme il est normal d'éprouver de la nervosité face à l'inconnu, accepter cette impression comme telle tout en se rappelant qu'il n'y a pas de modèle précis à suivre et qu'il appartient au groupe de se prendre en charge. L'animateur(trice) n'est pas le "chef" du groupe...
Absences.	Afficher un agacement personnel ou faire état d'une certaine déception en tant "qu'animateur(trice) responsable".	L'animateur(trice) n'a pas à prendre sur lui(elle) la "performance" des participant(e)s. Son rôle est de faire face aux difficultés sans les prendre en charge.
a) Absence individuelle répétée: Une personne s'absente à plusieurs reprises.	Signaler au groupe avec un certain souci personnel l'absence d'une personne et indiquer aux autres qu'il "faut que cela rentre dans l'ordre".	Tenter de contacter ou de faire contacter, sur une base individuelle, l'absent(e) et s'informer des difficultés rencontrées dans sa participation.
b) Absences nombreuses: Plusieurs participant(e)s sont absent(e)s à un moment donné.	Faire savoir aux personnes présentes que les absent(e)s devraient être là et que le groupe est très affecté de ces absences.	Soumettre le problème au groupe afin qu'il l'étudie et formule une proposition de solution par lui-même.
Silences: Des moments surviennent où personne ne parle.	Eviter ces moments en trouvant à tout prix des choses à dire ou des questions à formuler.	Les silences sont parfois précieux pour relancer l'échange et favoriser la participation de certaines personnes moins actives. Ne pas craindre les silences du groupe.

Négativisme		
a) Une ou des personnes affichent une sorte de refus systématique de la structure de fonctionnement.	Se faire le défenseur de l'ordre et se donner comme fonction de faire valoir la nécessité de suivre la structure.	Sonder chez l'intervenant(e) la possibilité de proposer des alternatives au groupe.
b) Une personne est fixée sur les aspects négatifs et augmente leur importance en consacrant ses interventions à souligner leur importance.	Se sentir visé personnellement comme animateur(trice) et répliquer par des interventions chargées émotionnellement.	Eviter de s'impliquer émotionnellement et accepter que certaines personnes trouvent parfois des bénéfices au négativisme. Souvent le groupe lui-même signalera l'attitude de la personne.
c) Deux personnes s'expriment mutuellement de l'hostilité.	Prendre sur soi de régler le différend à partir d'un statut hiérarchiquement plus élevé.	Laisser deux personnes intéressées ou à d'autres membres du groupe l'initiative de confronter la difficulté.
Excès de participation		
Une personne monopolise souvent le droit de parole et/ou attire constamment l'attention du groupe sur son point de vue personnel.	Devant le groupe, signaler à la personne qu'elle devrait laisser parler les autres, ou qu'il n'y a pas que son point de vue qui existe.	Dans la distribution du droit de parole, s'assurer que les besoins d'expression sont respectés avec le plus de justice possible.
Les discussions parallèles		
Un ou des sous-groupes se constituent pour provoquer des discussions parallèles.	Intervenir de façon autoritaire ou laisser la situation à elle-même.	Les discussions parallèles surgissent souvent lorsqu'un sujet est très prenant sur lequel plusieurs personnes veulent intervenir en même temps et où le droit de parole n'est pas attribué par l'animateur(trice) mais plutôt acquis par chacun. L'animateur(trice) peut signaler le problème au groupe et suggérer que le droit de parole soit attribué selon l'ordre des demandes.

CALENDRIER DES RENCONTRES

RENCONTRE ENTRE PARENTS

PREMIERE: _____

DEUXIEME: _____

TROISIEME: _____

RENCONTRE ENTRE ÉDUCATRICES

PREMIERE: _____

DEUXIEME: _____

TROISIEME: _____

RENCONTRE PARENTS-EDUCATRICES

PREMIERE: _____

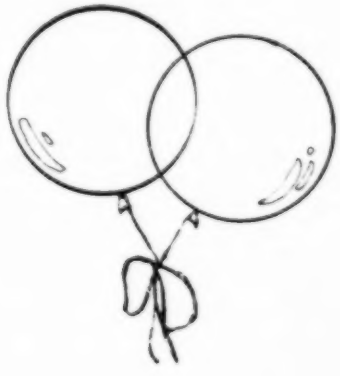
DEUXIEME: _____

(facultative) TROISIEME: _____

DEUX HISTOIRES VÉCUES

Voici, en résumé, le cheminement de deux garderies qui ont vécu, dans un contexte d'expérience-pilote, le programme d'intégration éducative famille-garderie.

Les histoires qui suivent ont été écrites à partir de l'écoute des enregistrements de des rencontres . Chaque rencontre a été résumée au maximum, tout en essayant de garder la saveur des échanges. Le texte peut paraître décousu à l'occasion, mais il nous semblait avantageux de présenter les propos véritables des participant(e)s et de l'animatrice, car ils demeurent le reflet de ce qui s'est vraiment passé dans chacune des deux garderies. Ce sont donc des phrases clés qui ont été retenues; ces phrases ont permis au groupe d'avancer et représentent le squelette des discussions. Les propos de l'animatrice et des participant(e)s ont été clairement identifiés afin de repérer plus facilement le type d'intervention des animatrices. Vous constaterez comment celles-ci agissent pour débuter et terminer les rencontres, comment elles relancent une discussion tombée à plat, ou encore leurs façons de faire avancer le groupe lorsqu'un consensus est impossible. Vous verrez également à quel point les ententes peuvent varier d'une garderie à l'autre. Après la lecture de ces deux histoires vécues vous aurez acquis de bons outils pour vous aider à faire cheminer d'une façon agréable et efficace le groupe que vous aurez à animer.



GARDERIE I

Description de la garderie:
Année d'existence: 7 ans
Capacité d'accueil: 60 enfants
Situation géographique: urbaine avec, en majorité des habitations à logement.
Niveau socio-économique: de moyen à supérieur.

CODE D'ANIMATION: DÉFINITION DES TÂCHES

L'animateur(trice)

L'animateur(trice) coordonne l'ensemble des échanges du groupe. Dans son rôle d'encadrement de la communication, il(elle) est appelé(e) à présenter les thèmes de discussions, à poser des questions au groupe, à demander ou à effectuer des synthèses, à faire des rappels à provoquer des prises de position, etc. Dans la mesure du possible l'animateur(trice) adopte une attitude neutre à l'égard des discussions et ne donne pas son point de vue personnel. Son rôle porte sur le processus de communication plutôt que sur le contenu. Son objectif est de faire avancer le groupe dans son cheminement et de provoquer la formulation d'ententes.

Puisqu'une seule personne peut s'exprimer à la fois, l'animateur(trice) enregistre les demandes de droit de parole et attribue ce dernier à tour de rôle.

Au début des rencontres, l'animateur(trice) effectue un rappel des prises de position qui ont eu lieu au cours des rencontres antérieures (à l'aide des comptes rendus écrits) et présente les thèmes de discussion de la rencontre.

Avant la fin des rencontres (10 min. ou moins), l'animateur(trice) propose au groupe d'évaluer l'activité qui vient de se dérouler et sollicite la prise en charge des rôles de secrétaire, technicien et intendant pour la prochaine rencontre.

Le(la) secrétaire est responsable de la formulation écrite des ententes prises par le groupe et de la rédaction du compte rendu de la rencontre.

Il(elle) assiste l'animateur(trice) dans sa promotion des prises de position et des clarifications de points de vue.

Le(la) secrétaire peut exprimer son point de vue personnel dans les échanges.

Il est suggéré qu'à chaque rencontre se soit une nouvelle personne qui assume le rôle de secrétaire.

L'ORGANISATION MATÉRIELLE DES RENCONTRES

Disposition spatiale

Le programme implique des groupes d'échange et la fonction de communication est centrale à son fonctionnement. Il est par conséquent nécessaire de disposer d'un local et de chaises confortables avec des tables permettant à chaque participant(e) d'écrire. La disposition des tables en cercle permet à chacun(e) de voir chacun(e).

Horaire

Les rencontres qui ont généralement lieu le soir sont d'une durée d'environ 2 1/2 hrs (ex.: 20 heures à 22 1/2 heures). Après une heure, il est souhaitable de prendre la pause-café permettant la détente et les échanges informels. Après cette pause on note souvent un regain d'intensité dans la communication.

La pause-café lorsque bien préparée matériellement peut avoir l'effet d'une récompense. L'intendant(e) veille à ce que ce moment soit agréable.

L'animateur(trice) a souvent la fonction de coordonner l'horaire. L'usage démontre d'ailleurs que le respect de l'horaire annoncé plaît davantage à la majorité qu'une élasticité chronologique rendant moins claire la localisation de l'activité dans les horaires de chacun(e).

Le contenu des rencontres

1

PARENTS

ETAPE 1: L'animateur présente le programme et lit les objectifs suivants:

1. Connaître les autres parents participant au programme.
2. Bien connaître la garderie et son fonctionnement.

ETAPE 2: Les exercices suggérés

1. Entreprenez, en groupe, une visite de la garderie. Posez des questions à la personne-ressource: à quelle heure sont les repas? les siestes? Y a-t-il un programme d'activités déjà élaboré? Essayez de devenir, pour un court instant, votre enfant: quelles images au mur peut-il(elle) préférer? est-il(elle) bien dans ce local? les meubles, les jouets correspondent-ils à son stade de développement? etc... Au niveau administratif, y a-t-il des comités qui sont formés? Qui les composent?

2. Commencez les discussions avec un tour de table pour présenter chaque participant et connaître les attentes de tout le monde face au programme. Ecrivez la liste des noms des autres parents avec le nom de leur(s) enfant(s) afin de pouvoir vous en souvenir plus tard.

	Nom du parent	Nom de l'enfant
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		

3. Essayez de répondre à quelques-unes des questions suivantes:

   - Pourquoi j'ai choisi de mettre mon enfant à la garderie plutôt que de le faire garder chez une voisine ou encore chez moi?
   - Qu'est-ce que la garderie apporte à mon enfant?
   - Est-ce que la garderie apporte quelque chose à la famille?
   - La garderie est-ce un service de garde ou un service éducatif?
   - La garderie c'est qui au juste?

ETAPE 3: Faites un tour de table pour exprimer les sources de satisfaction et d'insatisfaction face à la rencontre.

ETAPE 4: Les devoirs à faire cette semaine:

1. Remplir les deux questionnaires ci-après.
2. Apporter une photo de votre(vos) enfant(s) qui fréquente(ent) la garderie pour la prochaine rencontre entre parents.

CONNAISSANCE DU VÉCU DE MON ENFANT A LA GARDERIE

Encerclez le chiffre de votre choix:

Je connais:	pas du tout	un peu	assez bien	très bien
1. Le comportement de mon enfant en interaction avec d'autres enfants à la garderie.....	1	2	3	4
2. Ses jeux préférés lorsqu'il(elle) est laissé(e) libre de choisir ce qui lui plaît.	1	2	3	4
3. Les domaines dans lesquels il (elle) excelle (ex.: psychomotricité, mémoire, attention...).....	1	2	3	4
4. L'horaire de sa journée à la garderie (ex.: heures des repas, de la sieste, des activités dirigées...).....	1	2	3	4
5. Les jouets que mon enfant apprécie de façon particulière à la garderie.....	1	2	3	4
6. Ses préférences dans les activités dirigées (activités initiées par une éducatrice).....	1	2	3	4
7. Ce qui est accepté ou refusé à l'enfant par les éducateurs(trices).....	1	2	3	4
8. Le comportement de mon enfant en relation avec les éducateurs(trices).....	1	2	3	4

	pas du tout	un peu	assez bien	très bien
9. La façon dont on s'y prend pour l'amener à faire certaines choses qu'il(elle) apprécie moins (ex.: rangement, sieste...).....	1	2	3	4
10. Les domaines dans lesquels son enfant éprouve plus de difficultés (ex.: psychomotricité, mémoire, attention...).....	1	2	3	4
11. Le nom de ses ami(e)s.....	1	2	3	4
12. Sa fréquence de participation aux activités qui sont structurées par un(e) éducateur(trice).....	1	2	3	4
13. Certaines habitudes particulières qu'il(elle) adopte à la garderie (ex.: ne pas s'endormir avant d'avoir été caressé(e)...).....	1	2	3	4
Je sais:				
14. Ce qu'il(elle) mange lors des goûters et dîners.....	1	2	3	4
15. S'il (si elle) a bien dormi à la sieste.....	1	2	3	4

LA PERCEPTION DE L'APPORT DE LA GARDERIE A L'ENFANT

Encerclez le numéro des 5 concepts qui vous semblent plus pertinents

1. Vivre dans des locaux aménagés et décorés pour et par des enfants.
2. Acquérir un meilleur contrôle de ses mouvements corporels.
3. Apprendre à respecter l'autre (enfants, éducateurs(trices)).
4. S'exprimer par la création d'objets inusités, de dessins, etc.
5. Vivre des relations positives avec d'autres adultes.
6. Eveiller l'intérêt musical par des comptines, des danses.
7. Expérimenter un certain pouvoir de décision (choisir ses jeux, ses compagnons d'activité...)
8. Pouvoir jouer avec un grand nombre d'enfants.
9. Faire l'apprentissage de nouvelles notions (formes géométriques, couleurs, temps, nombres...)

10. Pouvoir jouer librement une partie de la journée.
11. Développer une meilleure dextérité manuelle.
12. Apprendre à découvrir les aspects positifs des autres malgré leurs différences (âge, sexe, nationalité...)
13. Apprendre à vivre en groupe.
14. Etre en contact avec d'autres modèles possibles d'identification.
15. Assumer certaines responsabilités valorisantes.
16. Développer sa mémoire.
17. Se sentir respecté(e) dans son choix de non-participation à une activité dirigée.
18. S'enrichir de connaissances nouvelles relatives à la nature et à l'environnement.
19. Développer ses habiletés de bricolage.
20. Développer sa connaissance du rythme par la musique.

2
PARENTS

ETAPE 1: Lecture du résumé de la rencontre précédente et des objectifs de la présente réunion:

1. S'interroger sur la place des parents dans le fonctionnement de la garderie.
2. Se sensibiliser au phénomène de la discontinuité dans les façons de faire des parents et celles des éducateurs(trices).

ETAPE 2: Les exercices suggérés:

1. Chaque participant(e) peut placer la photo de son enfant en face de lui(elle). Faites un tour de table juste pour redire votre nom et celui de votre enfant, ainsi que son âge.
2. A partir des questionnaires que vous avez remplis cette semaine, donnez vos impressions sur votre connaissance de ce que vit votre enfant à la garderie et sur votre choix des valeurs importantes que la garderie peut lui apporter.
3. Essayez de répondre à quelques-unes des questions suivantes:
   - La famille peut-elle apporter quelque chose à la garderie?
   - Les parents ont-ils une place dans l'organisation de la garderie?
   - Les parents peuvent-ils intervenir au niveau pédagogique (élaboration d'un programme d'activités, comité pédagogique, mot à dire au niveau du type d'intervention des éducateurs(trices)?
   - Est-il important d'assurer une certaine continuité entre la famille et la garderie? L'enfant peut-il en tirer profit?
   - La communication entre les parents et les éducatrices de la garderie semble-t-elle répondre à vos besoins?
4. Pouvez-vous imaginer des moyens concrets de rapprocher la famille et la garderie?

ETAPE 3: Faites un tour de table pour connaître les satisfactions et les insatisfactions de tous les participants.

ETAPE 4: Les devoirs à faire cette semaine.

Imaginez d'autres moyens pour faciliter la communication entre les parents et les éducateurs(trices) dans le but de répondre aux besoins de votre garderie.

3
PARENTS

ETAPE 1: Lecture du résumé de la rencontre précédente et des objectifs de la présente réunion:

1. Trouver des moyens concrets permettant de rapprocher la famille et la garderie.
2. Formuler explicitement des ententes éducatives.

ETAPE 2: Les exercices suggérés

Choisir parmi les questions qui vous intéressent le plus:

- Trouver toutes les sources qui rendent difficile la communication parents-éducatrice? Pouvez-vous en éliminer ou en atténuer?
- Est-il souhaitable et réalisable de viser l'implication de tous les parents dans la vie de la garderie?
- Y a-t-il des avantages à susciter une plus grande participation parentale:
  - pour les parents?
  - pour les éducateurs(trices)?
  - pour les enfants?
- Est-ce le rôle de l'éducatrice ou du parent de susciter une participation plus active des parents?
- La garderie peut-elle devenir un milieu d'apprentissage pour le parent? Peut-elle constituer une mini-société où le parent pourrait développer un sentiment d'appartenance ou un sentiment d'être "chez lui" à la garderie au même titre que son enfant?

ETAPE 3: Tour de table sur la satisfaction ou l'insatisfaction des participants quant aux 3 rencontres qui viennent de passer et sur les sentiments ressentis face aux 2 prochaines rencontres avec les éducateurs(trices).

ETAPE 4: Les devoirs à faire lors de cette rencontre-ci.

- Avoir une liste d'ententes claires que les éducatrices pourront comprendre facilement.
- Nommer un porte-parole qui lira à la prochaine rencontre ces ententes devant les éducateurs(trices).

Liste des ententes éducatives

Tout au long de vos discussions vous êtes entendus sur certaines idées, ou certains moyens à prendre pour arriver à un rapprochement famille-garderie. Quelles sont ces ententes?

1

ÉDUCATEURS(TRICES)

ETAPE 1: L'animateur présente le programme et lit les objectifs suivants:

1. Mieux connaître certaines personnes avec lesquelles vous travaillez peut-être moins souvent.
2. Connaître vos attentes face à la participation des parents à la garderie.
3. Cerner davantage ce que représente pour vous la garderie.

ETAPE 2: Les exercices suggérés:

1. Faire un tour de table afin de permettre à chaque participant d'exprimer ses attentes face au programme d'intégration éducative famille-garderie (Pourquoi je suis ici ce soir?).
2. Essayer de répondre à quelques-unes des questions suivantes:
   - Quand on parle de la "garderie" qui est-ce au juste?
   - La garderie est-elle un service de garde ou un service éducatif?
   - Est-ce que la garderie apporte quelque chose à la famille? Si oui, à quels niveaux?
   - Est-ce que la famille peut apporter quelque chose à la garderie?
   - Les parents ont-ils une place dans la vie de la garderie? Jusqu'où êtes-vous prêt(e)s à les laisser entrer? Un parent trop souvent dans la gardeire peut-il nuire aux éducateurs(trices)? Accepteriez-vous qu'un parent vous suggère une façon de faire avec un ou plusieurs enfants?

ETAPE 3: Faire un tour de table pour exprimer vos sources de satisfaction et d'insatisfaction face à la rencontre.

ETAPE 4: Les devoirs à faire cette semaine, remplir les 2 questionnaires ci-après.

CONNAISSANCE DU VÉCU DE L'ENFANT À LA MAISON

Encerclez le chiffre de votre choix:

Je connais:	pas du tout	un peu	assez bien	très bien
1. Le comportement de l'enfant en interaction avec ses frères et soeurs (s'il (si elle) en a).....	1	2	3	4
2. Ses jeux préférés à la maison.....	1	2	3	4

	pas du tout	un peu	assez bien	très bien
3. Les domaines dans lesquels il(elle) excelle (ex.: psychomotricité, mémoire, attention...).....	1	2	3	4
4. Ce qui lui est permis ou refusé par ses parents.....	1	2	3	4
5. Les principaux événements qu'il(elle) est appelé(e) à vivre (ex.: fête, voyage, mauvaise nouvelle...).....	1	2	3	4
6. Le comportement de l'enfant en relation avec ses parents.....	1	2	3	4
7. La façon dont on s'y prend pour l'amener à faire certaines choses qu'il(elle) apprécie moins (ex.: rangement, repos...).....	1	2	3	4
8. Les domaines dans lesquels l'enfant éprouve plus de difficultés (ex.: psychomotricité, mémoire, attention...)...	1	2	3	4
9. Certaines habitudes particulières que l'enfant adopte à la maison (ex.: ne pas boire de lait...).....	1	2	3	4
10. Les événements quotidiens qui peuvent influencer son comportement (ex.: manque de sommeil, petite maladie...).....	1	2	3	4
11. Le type de nourriture ou aliments valorisés à la maison.....	1	2	3	4
12. Le genre de récompenses privilégiées par les parents (sucreries, privilèges...)...	1	2	3	4

LA PERCEPTION DE L'APPORT DE LA GARDERIE A L'ENFANT

Encerclez le numéro des 5 concepts qui vous semblent plus pertinents

1. Vivre dans des locaux aménagés et décorés pour et par des enfants.
2. Acquérir un meilleur contrôle de ses mouvements corporels.
3. Apprendre à respecter l'autre (enfants, éducateurs(trices)).
4. S'exprimer par la création d'objets inusités, de dessins, etc.
5. Vivre des relations positives avec d'autres adultes.
6. Eveiller l'intérêt musical par des comptines, des danses.
7. Expérimenter un certain pouvoir de décision (choisir ses jeux, ses compagnons d'activité...)
8. Pouvoir jouer avec un grand nombre d'enfants.

9. Faire l'apprentissage de nouvelles notions (formes géométriques, couleurs, temps, nombres...)
10. Pouvoir jouer librement une partie de la journée.
11. Développer une meilleure dextérité manuelle.
12. Apprendre à découvrir les aspects positifs des autres malgré leurs différences (âge, sexe, nationalité...)
13. Apprendre à vivre en groupe.
14. Etre en contact avec d'autres modèles possibles d'identification.
15. Assumer certaines responsabilités valorisantes.
16. Développer sa mémoire.
17. Se sentir respecté(e) dans son choix de non-participation à une activité dirigée.
18. S'enrichir de connaissances nouvelles relatives à la nature et à l'environnement.
19. Développer ses habiletés de bricolage.
20. Développer sa connaissance du rythme par la musique.

2

ÉDUCATEURS(TRICES)

ETAPE 1: L'animateur lit le résumé de la rencontre précédente et les objectifs de la présente réunion.

1. Définir plus clairement les valeurs éducatives que vous véhiculez aux enfants.
2. Vous définir davantage en tant qu'équipe travaillant au bien-être de l'enfant.

ETAPE 2: Les exercices suggérés:

1. Faire un tour de table pour dire pourquoi vous avez choisi de travailler en garderie?
2. Parler des questionnaires que vous avez remplis, vous font-ils réaliser certaines choses par rapport au vécu des enfants à la maison; que pensez-vous que la garderie doit apporter d'abord à l'enfant?
3. Choisir des questions qui vous intéressent plus particulièrement:
   - La garderie possède-t-elle une philosophie éducative? Qui la fait? De qui ou de quoi dépend-elle?
   - La garderie peut-elle être un milieu d'apprentissage pour les parents?
   - Les familles ont-elles intérêt à entrer davantage en contact les unes avec les autres? La garderie peut-elle les aider? Les éducatrices ont-elles avantage à promouvoir un rapprochement famille-famille?
   - Les valeurs éducatives des parents sont-elles très différentes de celles des éducatrices?
   - S'il y a une différence doit-on la diminuer ou l'augmenter?
   - L'enfant a-t-il avantage à connaître une continuité entre les valeurs, les types d'interventions de ses parents et de ses éducatrices?

ETAPE 3: Tour de table sur la satisfaction face à la rencontre qui vient de se terminer.

ETAPE 4: Les devoirs cette semaine:

Observer le type de communication que vous avez avec les parents: vous satisfait-il? Voyez-vous des améliorations possibles?

3

ÉDUCATEURS(TRICES)

ETAPE 1: Lecture du résumé de la rencontre précédente et des objectifs de la présente réunion.

1. Avoir un regard critique sur la qualité de la relation parents-éducateurs(trices) à la garderie.
2. Envisager des améliorations et les formuler sous forme d'ententes éducatives.

ETAPE 2: Les exercices suggérés:

1. Trouver toutes les sources qui rendent difficile la communication parent-éducateur(trice)? Pouvez-vous en éliminer ou en atténuer?
2. Qui doit susciter en premier la communication parent-éducateur(trice), est-ce aux parents ou aux éducateurs(trices) à faire les premiers pas?
3. Croyez-vous qu'une plus grande communication entre parents et éducateurs(trices), entraînant un rapprochement des deux premiers milieux éducatifs de l'enfant, provoquera une valorisation de votre rôle en tant que professionnels de l'éducation?

ETAPE 3: Tour de table (satisfaction ou insatisfaction, sentiments face aux deux prochaines rencontres).

ETAPE 4: Les devoirs à faire lors de cette rencontre-ci.

- Avoir une liste d'ententes éducatives claires que les parents pourront comprendre facilement.
- Nommer un porte-parole qui lira à la prochaine rencontre ces ententes devant les parents.

Liste des ententes éducatives

Tout au long de vos discussions vous vous êtes entendus sur certaines idées, ou certains moyens à prendre pour arriver à un rapprochement famille-garderie. Quelles sont ces ententes?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4

PARENTS-EDUCATEURS(TRICES)

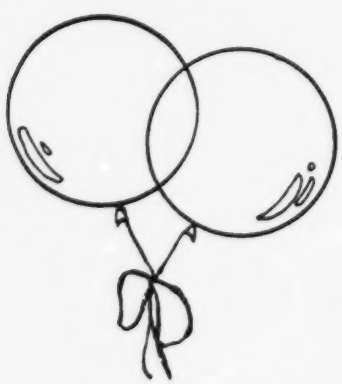
ETAPE 1: L'animateur lit les objectifs de la présente réunion:

1. Connaître les participants de l'autre groupe.
2. Prendre connaissance des ententes de chacun des groupes.
3. Trouver les ententes des parents et des éducateurs(trices) qui se ressemblent le plus.

ETAPE 2: Une suggestion de façon de procéder:

1. Faire un tour de table, afin de permettre à chaque participant de se présenter.
2. Les porte-parole des 2 groupes respectifs lisent chacun à leur tour la liste des ententes éducatives qu'ils ont élaborée.
3. Les participants peuvent poser des questions pour éclaircir certaines idées.
4. Les participants regardent si certaines ententes vont dans le même sens, et si un consensus peut être obtenu.
5. Les participants cherchent les ententes qui ne sont pas complémentaires et qui pourraient faire l'objet de compromis.

ETAPE 3: Les participants expriment à tour de rôle leur impression de satisfaction ou d'insatisfaction face à cette rencontre.



5

PARENTS-EDUCATEURS(TRICES)

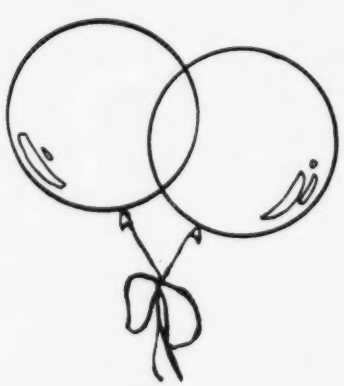
ETAPE 1: L'animateur lit le résumé de la rencontre précédente et les objectifs de la présente réunion.

1. Elaborer une liste définitive des ententes éducatives qui ont réussi à obtenir un consensus ou qui représentent un compromis.
2. Se donner les moyens concrets de les réaliser.

ETAPE 2: Une suggestion de façon de procéder:

1. Faire la liste des ententes qui ont obtenu un consensus et de celles qui ne sont pas définitivement acceptées par le groupe.
2. Rechercher des compromis. Etablir une liste finale.
3. Nommer des personnes-ressources qui veilleront à l'implantation des ententes qui les intéressent plus particulièrement.
4. Trouver des moyens de communiquer au reste de la garderie les idées concrètes qui ressortent du programme d'intégration éducative famille-garderie.
5. Décider de tenir ou non une réunion dans 2 ou 3 mois pour assurer un suivi de ces rencontres et reprendre certaines ententes qui auraient pu être tombées dans l'oubli avec le temps.

ETAPE 3: Faire un tour de table sur la satisfaction ou l'insatisfaction de tous les participants quant à leur expérience à ce programme.



6

PARENTS-EDUCATEURS(TRICES)

ETAPE 1: L'animateur présente les objectifs de la rencontre:

1. Voir où en sont rendus les projets élaborés il y a quelques mois.
2. Redonner vie à ceux qui ont été laissés dans l'ombre et qui vous intéressent toujours.

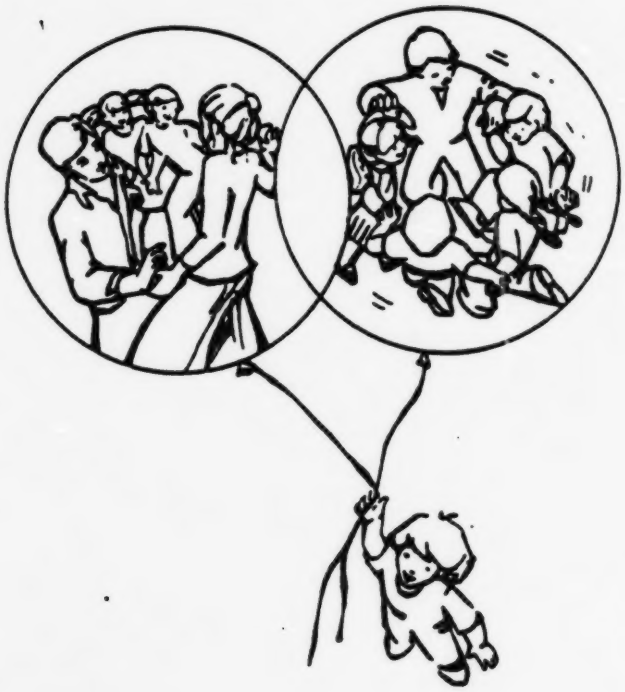
ETAPE 2: Une suggestion de façon de procéder.

1. Chaque personne responsable d'une entente fait part au groupe où elle en est rendue.
2. Voir s'il y aurait des améliorations à apporter à certaines procédures qui s'avèrent inefficaces ou qui empêcheraient de mener à bien l'application de certaines ententes.
3. S'interroger sur l'intérêt toujours actuel ou non de l'importance d'appliquer certaines ententes.
4. Nommer de nouvelles personnes responsables s'il y a eu des départs.

ETAPE 3: Effectuer un tour de table pour connaître les sources de satisfaction ou d'insatisfaction de chacun des participants quant à la rencontre qui vient de se terminer.

PROGRAMME D'INTÉGRATION ÉDUCATIVE

FAMILLE · GARDERIE



CAHIER DU PARENT

Cahier du parent

Table des matières

INTRODUCTION. 1

Rencontre 1, Etape 1. 3

Etape 2. 3

Etape 3. 5

Etape 4. 5

Connaissance du vécu de mon enfant à la garderie 5

Perception de l'apport de la garderie à l'enfant. 6

Rencontre 2 8

Rencontre 3 10

Rencontre 4 14

Rencontre 5 16

Rencontre 6 18

UN MOT D'INTRODUCTION

Vous avez accepté de participer au programme d'intégration éducative famille-garderie. Bravo!

Ce petit cahier vous appartient et il vous servira de journal de bord tout au long de ce voyage que vous ferez en compagnie de personnes avec lesquelles vous êtes liées grâce à un point commun: votre garderie.

Vous pourrez constater, au cours des rencontres, que cette expérience de rapprochement des deux premières sociétés de l'enfant, c'est-à-dire sa famille et sa garderie constituera pour vous un cheminement à la fois enrichissant et agréable.

Nous vous souhaitons le plus beau des voyages!

CALENDRIER DES RENCONTRES

Rencontre 1: _____

Rencontre 2: _____

Rencontre 3: _____

Rencontre 4: _____

Rencontre 5: _____

Rencontre 6: _____

1

PARENTS

ETAPE 1: L'animateur présente le programme et lit les objectifs suivants:

1. Connaître les autres parents participant au programme.
2. Bien connaître la garderie et son fonctionnement.

ETAPE 2: Les exercices suggérés

1. Entreprenez, en groupe, une visite de la garderie. Posez des questions à la personne-ressource: à quelle heure sont les repas? les siestes? Y a-t-il un programme d'activités déjà élaboré? Essayez de devenir, pour un court instant, votre enfant: quelles images au mur peut-il(elle) préférer? est-il(elle) bien dans ce local? les meubles, les jouets correspondent-ils à son stade de développement? etc... Au niveau administratif, y a-t-il des comités qui sont formés? Qui les composent?

2. Commencez les discussions avec un tour de table pour présenter chaque participant et connaître les attentes de tout le monde face au programme. Ecrivez la liste des noms des autres parents avec le nom de leur(s) enfant(s) afin de pouvoir vous en souvenir plus tard.

	Nom du parent	Nom de l'enfant
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		

NOTES PERSONNELLES

3. Essayez de répondre à quelques-unes des questions suivantes:

   - Pourquoi j'ai choisi de mettre mon enfant à la garderie plutôt que de le faire garder chez une voisine ou encore chez moi?
   - Qu'est-ce que la garderie apporte à mon enfant?
   - Est-ce que la garderie apporte quelque chose à la famille?
   - La garderie est-ce un service de garde ou un service éducatif?
   - La garderie c'est qui au juste?

ETAPE 3: Faites un tour de table pour exprimer les sources de satisfaction et d'insatisfaction face à la rencontre.

ETAPE 4: Les devoirs à faire cette semaine:

1. Remplir les deux questionnaires ci-après.
2. Apporter une photo de votre(vos) enfant(s) qui fréquente(ent) la garderie pour la prochaine rencontre entre parents.

CONNAISSANCE DU VÉCU DE MON ENFANT A LA GARDERIE

Encerclez le chiffre de votre choix:

Je connais:	pas du tout	un peu	assez bien	très bien
1. Le comportement de mon enfant en interaction avec d'autres enfants à la garderie.....	1	2	3	4
2. Ses jeux préférés lorsqu'il(elle) est laissé(e) libre de choisir ce qui lui plaît.	1	2	3	4
3. Les domaines dans lesquels il (elle) excelle (ex.: psychomotricité, mémoire, attention...).....	1	2	3	4
4. L'horaire de sa journée à la garderie (ex.: heures des repas, de la sieste, des activités dirigées...).....	1	2	3	4
5. Les jouets que mon enfant apprécie de façon particulière à la garderie.....	1	2	3	4
6. Ses préférences dans les activités dirigées (activités initiées par une éducatrice).....	1	2	3	4
7. Ce qui est accepté ou refusé à l'enfant par les éducateurs(trices).....	1	2	3	4
8. Le comportement de mon enfant en relation avec les éducateurs(trices).....	1	2	3	4

	pas du tout	un peu	assez bien	très bien
9. La façon dont on s'y prend pour l'amener à faire certaines choses qu'il(elle) apprécie moins (ex.: rangement, sieste...).....	1	2	3	4
10. Les domaines dans lesquels mon enfant éprouve plus de difficultés (ex.: psychomotricité, mémoire, attention...).....	1	2	3	4
11. Le nom de ses ami(e)s.....	1	2	3	4
12. Sa fréquence de participation aux activités qui sont structurées par un(e) éducateur(trice).....	1	2	3	4
13. Certaines habitudes particulières qu'il(elle) adopte à la garderie (ex.: ne pas s'endormir avant d'avoir été caressé(e)...).....	1	2	3	4
Je sais:				
14. Ce qu'il(elle) mange lors des goûters et dîners.....	1	2	3	4
15. S'il (si elle) a bien dormi à la sieste.....	1	2	3	4

22

LA PERCEPTION DE L'APPORT DE LA GARDERIE A L'ENFANT

Encerclez le numéro des 5 concepts qui vous semblent plus pertinents

1. Vivre dans des locaux aménagés et décorés pour et par des enfants.
2. Acquérir un meilleur contrôle de ses mouvements corporels.
3. Apprendre à respecter l'autre (enfants, éducateurs(trices)).
4. S'exprimer par la création d'objets inusités, de dessins, etc.
5. Vivre des relations positives avec d'autres adultes.
6. Eveiller l'intérêt musical par des comptines, des danses.
7. Expérimenter un certain pouvoir de décision (choisir ses jeux, ses compagnons d'activité...)
8. Pouvoir jouer avec un grand nombre d'enfants.
9. Faire l'apprentissage de nouvelles notions (formes géométriques, couleurs, temps, nombres...)

10. Pouvoir jouer librement une partie de la journée.
11. Développer une meilleure dextérité manuelle.
12. Apprendre à découvrir les aspects positifs des autres malgré leurs différences (âge, sexe, nationalité...)
13. Apprendre à vivre en groupe.
14. Etre en contact avec d'autres modèles possibles d'identification.
15. Assumer certaines responsabilités valorisantes.
16. Développer sa mémoire.
17. Se sentir respecté(e) dans son choix de non-participation à une activité dirigée.
18. S'enrichir de connaissances nouvelles relatives à la nature et à l'environnement.
19. Développer ses habiletés de bricolage.
20. Développer sa connaissance du rythme par la musique.

2
PARENTS

ETAPE 1: Lecture du résumé de la rencontre précédente et des objectifs de la présente réunion:

1. S'interroger sur la place des parents dans le fonctionnement de la garderie.
2. Se sensibiliser au phénomène de la discontinuité dans les façons de faire des parents et celles des éducateurs(trices).

ETAPE 2: Les exercices suggérés:

1. Chaque participant(e) peut placer la photo de son enfant en face de lui(elle). Faites un tour de table juste pour redire votre nom et celui de votre enfant, ainsi que son âge.
2. A partir des questionnaires que vous avez remplis cette semaine, donnez vos impressions sur votre connaissance de ce que vit votre enfant à la garderie et sur votre choix des valeurs importantes que la garderie peut lui apporter.
3. Essayez de répondre à quelques-unes des questions suivantes:
   - La famille peut-elle apporter quelque chose à la garderie?
   - Les parents ont-ils une place dans l'organisation de la garderie?
   - Les parents peuvent-ils intervenir au niveau pédagogique (élaboration d'un programme d'activités, comité pédagogique, mot à dire au niveau du type d'intervention des éducateurs(trices)?
   - Est-il important d'assurer une certaine continuité entre la famille et la garderie? L'enfant peut-il en tirer profit?
   - La communication entre les parents et les éducatrices de la garderie semble-t-elle répondre à vos besoins?
4. Pouvez-vous imaginer des moyens concrets de rapprocher la famille et la garderie?

ETAPE 3: Faites un tour de table pour connaître les satisfactions et les insatisfactions de tous les participants.

ETAPE 4: Les devoirs à faire cette semaine.

Imaginez d'autres moyens pour faciliter la communication entre les parents et les éducateurs(trices) dans le but de répondre aux besoins de votre garderie.

NOTES PERSONNELLES

3
PARENTS

ETAPE 1: Lecture du résumé de la rencontre précédente et des objectifs de la présente réunion:

1. Trouver des moyens concrets permettant de rapprocher la famille et la garderie.
2. Formuler explicitement des ententes éducatives.

ETAPE 2: Les exercices suggérés

Choisir parmi les questions qui vous intéressent le plus:

- Trouver toutes les sources qui rendent difficile la communication parents-éducatrice? Pouvez-vous en éliminer ou en atténuer?
- Est-il souhaitable et réalisable de viser l'implication de tous les parents dans la vie de la garderie?
- Y a-t-il des avantages à susciter une plus grande participation parentale:
  - pour les parents?
  - pour les éducateurs(trices)?
  - pour les enfants?
- Est-ce le rôle de l'éducatrice ou du parent de susciter une participation plus active des parents?
- La garderie peut-elle devenir un milieu d'apprentissage pour le parent? Peut-elle constituer une mini-société où le parent pourrait développer un sentiment d'appartenance ou un sentiment d'être "chez lui" à la garderie au même titre que son enfant?

ETAPE 3: Tour de table sur la satisfaction ou l'insatisfaction des participants quant aux 3 rencontres qui viennent de passer et sur les sentiments ressentis face aux 2 prochaines rencontres avec les éducateurs(trices).

ETAPE 4: Les devoirs à faire lors de cette rencontre-ci.

- Avoir une liste d'ententes claires que les éducatrices pourront comprendre facilement.
- Nommer un porte-parole qui lira à la prochaine rencontre ces ententes devant les éducateurs(trices).

Liste des ententes éducatives

Tout au long de vos discussions vous êtes entendus sur certaines idées, ou certains moyens à prendre pour arriver à un rapprochement famille garderie. Quelles sont ces ententes?

NOTES PERSONNELLES

NOTES PERSONNELLES

4

PARENTS-EDUCATEURS(TRICES)

ETAPE 1: L'animateur lit les objectifs de la présente réunion:

1. Connaître les participants de l'autre groupe.
2. Prendre connaissance des ententes de chacun des groupes.
3. Trouver les ententes des parents et des éducateurs(trices) qui se ressemblent le plus.

ETAPE 2: Une suggestion de façon de procéder:

1. Faire un tour de table, afin de permettre à chaque participant de se présenter.
2. Les porte-parole des 2 groupes respectifs lisent chacun à leur tour la liste des ententes éducatives qu'ils ont élaborée.
3. Les participants peuvent poser des questions pour éclaircir certaines idées.
4. Les participants regardent si certaines ententes vont dans le même sens, et si un consensus peut être obtenu.
5. Les participants cherchent les ententes qui ne sont pas complémentaires et qui pourraient faire l'objet de compromis.

ETAPE 3: Les participants expriment à tour de rôle leur impression de satisfaction ou d'insatisfaction face à cette rencontre.

NOTES PERSONNELLES

5

PARENTS-EDUCATEURS(TRICES)

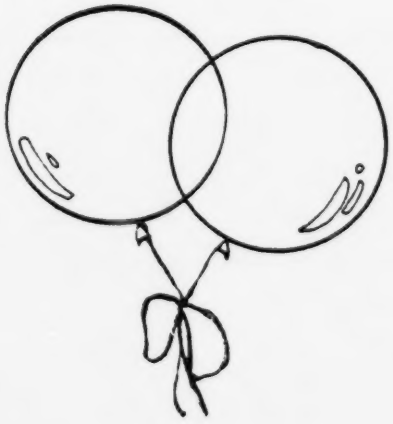
ETAPE 1: L'animateur lit le résumé de la rencontre précédente et les objectifs de la présente réunion.

1. Elaborer une liste définitive des ententes éducatives qui ont réussi à obtenir un consensus ou qui représentent un compromis.
2. Se donner les moyens concrets de les réaliser.

ETAPE 2: Une suggestion de façon de procéder:

1. Faire la liste des ententes qui ont obtenu un consensus et de celles qui ne sont pas définitivement acceptées par le groupe.
2. Rechercher des compromis. Etablir une liste finale.
3. Nommer des personnes-ressources qui veilleront à l'implantation des ententes qui les intéressent plus particulièrement.
4. Trouver des moyens de communiquer au reste de la garderie les idées concrètes qui ressortent du programme d'intégration éducative famille-garderie.
5. Décider de tenir ou non une réunion dans 2 ou 3 mois pour assurer un suivi de ces rencontres et reprendre certaines ententes qui auraient pu être tombées dans l'oubli avec le temps.

ETAPE 3: Faire un tour de table sur la satisfaction ou l'insatisfaction de tous les participants quant à leur expérience à ce programme.



NOTES PERSONNELLES

6

PARENTS-EDUCATEURS(TRICES)

ETAPE 1: L'animateur présente les objectifs de la rencontre:

1. Voir où en sont rendus les projets élaborés il y a quelques mois.
2. Redonner vie à ceux qui ont été laissés dans l'ombre et qui vous intéressent toujours.

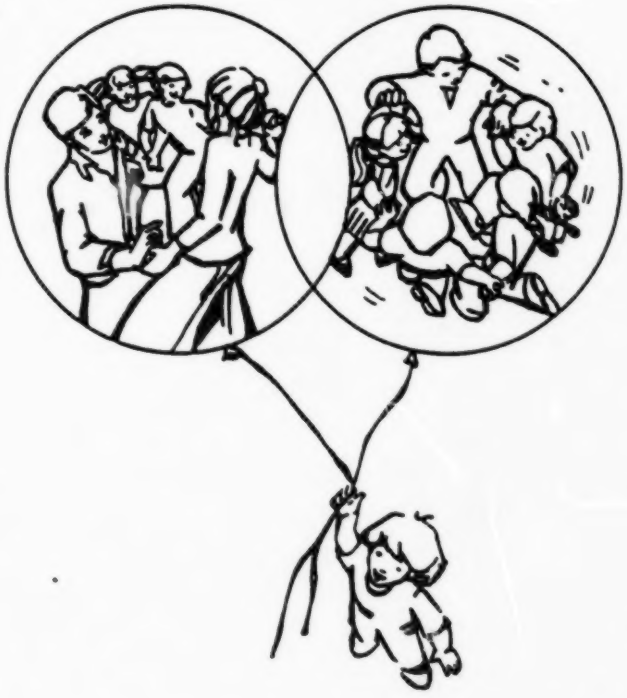
ETAPE 2: Une suggestion de façon de procéder.

1. Chaque personne responsable d'une entente fait part au groupe où elle en est rendue.
2. Voir s'il y aurait des améliorations à apporter à certaines procédures qui s'avèrent inefficaces ou qui empêcheraient de mener à bien l'application de certaines ententes.
3. S'interroger sur l'intérêt toujours actuel ou non de l'importance d'appliquer certaines ententes.
4. Nommer de nouvelles personnes responsables s'il y a eu des départs.

ETAPE 3: Effectuer un tour de table pour connaître les sources de satisfaction ou d'insatisfaction de chacun des participants quant à la rencontre qui vient de se terminer.

PROGRAMME D'INTÉGRATION ÉDUCATIVE

FAMILLE - GARDERIE



CAHIER DE L'ÉDUCATRICE

Cahier de l'Educatrice

Table des matières

INTRODUCTION. 1

Rencontre 1 (quatre étapes). 3

Connaissance du vécu de l'enfant à la maison 3

Perception de l'apport de la garderie à l'enfant. 4

Rencontre 2 8

Rencontre 3 10

Rencontre 4 12

Rencontre 5 14

Rencontre 6 16

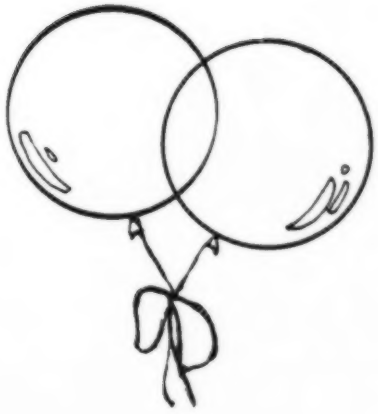
UN MOT D'INTRODUCTION

Vous avez accepté de participer au programme d'intégration éducative famille-garderie. Bravo!

Ce petit cahier vous appartient et il vous servira de journal de bord tout au long de ce voyage que vous ferez en compagnie de personnes avec lesquelles vous êtes liées grâce à un point commun: votre garderie.

Vous pourrez constater, au cours des rencontres, que cette expérience de rapprochement des deux premières sociétés de l'enfant, c'est-à-dire sa famille et sa garderie constituera pour vous un cheminement à la fois enrichissant et agréable.

Nous vous souhaitons le plus beau des voyages!



CALENDRIER DES RENCONTRES

Rencontre 1: _____

Rencontre 2: _____

Rencontre 3: _____

Rencontre 4: _____

Rencontre 5: _____

Rencontre 6: _____

1

ÉDUCATEURS(TRICES)

ETAPE 1: L'animateur présente le programme et lit les objectifs suivants:

1. Mieux connaître certaines personnes avec lesquelles vous travaillez peut-être moins souvent.
2. Connaître vos attentes face à la participation des parents à la garderie.
3. Cerner davantage ce que représente pour vous la garderie.

ETAPE 2: Les exercices suggérés:

1. Faire un tour de table afin de permettre à chaque participant d'exprimer ses attentes face au programme d'intégration éducative famille-garderie (Pourquoi je suis ici ce soir?).
2. Essayer de répondre à quelques-unes des questions suivantes:
   - Quand on parle de la "garderie" qui est-ce au juste?
   - La garderie est-elle un service de garde ou un service éducatif?
   - Est-ce que la garderie apporte quelque chose à la famille? Si oui, à quels niveaux?
   - Est-ce que la famille peut apporter quelque chose à la garderie?
   - Les parents ont-ils une place dans la vie de la garderie? Jusqu'où êtes-vous prêt(e)s à les laisser entrer? Un parent trop souvent dans la gardeire peut-il nuire aux éducateurs(trices)? Accepteriez-vous qu'un parent vous suggère une façon de faire avec un ou plusieurs enfants?

ETAPE 3: Faire un tour de table pour exprimer vos sources de satisfaction et d'insatisfaction face à la rencontre.

ETAPE 4: Les devoirs à faire cette semaine, remplir les 2 questionnaires ci-après.

CONNAISSANCE DU VÉCU DE L'ENFANT À LA MAISON

Encerclez le chiffre de votre choix:

Je connais:	pas du tout	un peu	assez bien	très bien
1. Le comportement de l'enfant en interaction avec ses frères et soeurs (s'il (si elle) en a).....	1	2	3	4
2. Ses jeux préférés à la maison.....	1	2	3	4

	pas du tout	un peu	assez bien	très bien
3. Les domaines dans lesquels il(elle) excelle (ex.: psychomotricité, mémoire, attention...).....	1	2	3	4
4. Ce qui lui est permis ou refusé par ses parents.....	1	2	3	4
5. Les principaux événements qu'il(elle) est appelé(e) à vivre (ex.: fête, voyage, mauvaise nouvelle...).....	1	2	3	4
6. Le comportement de l'enfant en relation avec ses parents.....	1	2	3	4
7. La façon dont on s'y prend pour l'amener à faire certaines choses qu'il(elle) apprécie moins (ex.: rangement, repos...).....	1	2	3	4
8. Les domaines dans lesquels l'enfant éprouve plus de difficultés (ex.: psychomotricité, mémoire, attention...)...	1	2	3	4
9. Certaines habitudes particulières que l'enfant adopte à la maison (ex.: ne pas boire de lait...).....	1	2	3	4
10. Les événements quotidiens qui peuvent influencer son comportement (ex.: manque de sommeil, petite maladie...).....	1	2	3	4
11. Le type de nourriture ou aliments valorisés à la maison.....	1	2	3	4
12. Le genre de récompenses privilégiées par les parents (sucreries, privilèges...)...	1	2	3	4

LA PERCEPTION DE L'APPORT DE LA GARDERIE A L'ENFANT

Encerclez le numéro des 5 concepts qui vous semblent plus pertinents

1. Vivre dans des locaux aménagés et décorés pour et par des enfants.
2. Acquérir un meilleur contrôle de ses mouvements corporels.
3. Apprendre à respecter l'autre (enfants, éducateurs(trices)).
4. S'exprimer par la création d'objets inusités, de dessins, etc.
5. Vivre des relations positives avec d'autres adultes.
6. Eveiller l'intérêt musical par des comptines, des danses.
7. Expérimenter un certain pouvoir de décision (choisir ses jeux, ses compagnons d'activité...)
8. Pouvoir jouer avec un grand nombre d'enfants.

9. Faire l'apprentissage de nouvelles notions (formes géométriques, couleurs, temps, nombres...)
10. Pouvoir jouer librement une partie de la journée.
11. Développer une meilleure dextérité manuelle.
12. Apprendre à découvrir les aspects positifs des autres malgré leurs différences (âge, sexe, nationalité...)
13. Apprendre à vivre en groupe.
14. Etre en contact avec d'autres modèles possibles d'identification.
15. Assumer certaines responsabilités valorisantes.
16. Développer sa mémoire.
17. Se sentir respecté(e) dans son choix de non-participation à une activité dirigée.
18. S'enrichir de connaissances nouvelles relatives à la nature et à l'environnement.
19. Développer ses habiletés de bricolage.
20. Développer sa connaissance du rythme par la musique.

NOTES PERSONNELLES

NOTES PERSONNELLES

2

ÉDUCATEURS(TRICES)

ETAPE 1: L'animateur lit le résumé de la rencontre précédente et les objectifs de la présente réunion.

1. Définir plus clairement les valeurs éducatives que vous véhiculez aux enfants.
2. Vous définir davantage en tant qu'équipe travaillant au bien-être de l'enfant.

ETAPE 2: Les exercices suggérés:

1. Faire un tour de table pour dire pourquoi vous avez choisi de travailler en garderie?
2. Parler des questionnaires que vous avez remplis, vous font-ils réaliser certaines choses par rapport au vécu des enfants à la maison; que pensez-vous que la garderie doit apporter d'abord à l'enfant?
3. Choisir des questions qui vous intéressent plus particulièrement:
   - La garderie possède-t-elle une philosophie éducative? Qui la fait? De qui ou de quoi dépend-elle?
   - La garderie peut-elle être un milieu d'apprentissage pour les parents?
   - Les familles ont-elles intérêt à entrer davantage en contact les unes avec les autres? La garderie peut-elle les aider? Les éducatrices ont-elles avantage à promouvoir un rapprochement famille-famille?
   - Les valeurs éducatives des parents sont-elles très différentes de celles des éducatrices?
   - S'il y a une différence doit-on la diminuer ou l'augmenter?
   - L'enfant a-t-il avantage à connaître une continuité entre les valeurs, les types d'interventions de ses parents et de ses éducatrices?

ETAPE 3: Tour de table sur la satisfaction face à la rencontre qui vient de se terminer.

ETAPE 4: Les devoirs cette semaine:

Observer le type de communication que vous avez avec les parents: vous satisfait-il? Voyez-vous des améliorations possibles?

NOTES PERSONNELLES

3

ÉDUCATEURS(TRICES)

ETAPE 1: Lecture du résumé de la rencontre précédente et des objectifs de la présente réunion.

1. Avoir un regard critique sur la qualité de la relation parents-éducateurs(trices) à la garderie.
2. Envisager des améliorations et les formuler sous forme d'ententes éducatives.

ETAPE 2: Les exercices suggérés:

1. Trouver toutes les sources qui rendent difficile la communication parent-éducateur(trice)? Pouvez-vous en éliminer ou en atténuer?
2. Qui doit susciter en premier la communication parent-éducateur(trice), est-ce aux parents ou aux éducateurs(trices) à faire les premiers pas?
3. Croyez-vous qu'une plus grande communication entre parents et éducateurs(trices), entraînant un rapprochement des deux premiers milieux éducatifs de l'enfant, provoquera une valorisation de votre rôle en tant que professionnels de l'éducation?

ETAPE 3: Tour de table (satisfaction ou insatisfaction, sentiments face aux deux prochaines rencontres).

ETAPE 4: Les devoirs à faire lors de cette rencontre-ci.

- Avoir une liste d'ententes éducatives claires que les parents pourront comprendre facilement.
- Nommer un porte-parole qui lira à la prochaine rencontre ces ententes devant les parents.

Liste des ententes éducatives

Tout au long de vos discussions vous vous êtes entendus sur certaines idées, ou certains moyens à prendre pour arriver à un rapprochement famille-garderie.
Quelles sont ces ententes?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

NOTES PERSONNELLES

4

PARENTS-ÉDUCATEURS(TRICES)

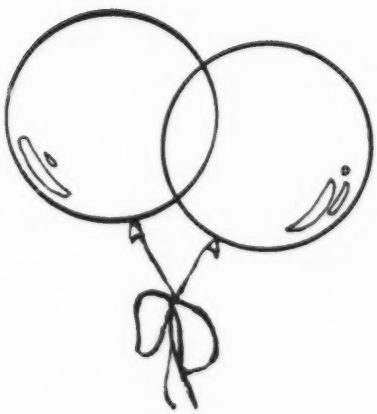
ETAPE 1: L'animateur lit les objectifs de la présente réunion:

1. Connaître les participants de l'autre groupe.
2. Prendre connaissance des ententes de chacun des groupes.
3. Trouver les ententes des parents et des éducateurs(trices) qui se ressemblent le plus.

ETAPE 2: Une suggestion de façon de procéder:

1. Faire un tour de table, afin de permettre à chaque participant de se présenter.
2. Les porte-parole des 2 groupes respectifs lisent chacun à leur tour la liste des ententes éducatives qu'ils ont élaborée.
3. Les participants peuvent poser des questions pour éclaircir certaines idées.
4. Les participants regardent si certaines ententes vont dans le même sens, et si un consensus peut être obtenu.
5. Les participants cherchent les ententes qui ne sont pas complémentaires et qui pourraient faire l'objet de compromis.

ETAPE 3: Les participants expriment à tour de rôle leur impression de satisfaction ou d'insatisfaction face à cette rencontre.



NOTES PERSONNELLES

5

PARENTS-ÉDUCATEURS(TRICES)

ETAPE 1: L'animateur lit le résumé de la rencontre précédente et les objectifs de la présente réunion.

1. Elaborer une liste définitive des ententes éducatives qui ont réussi à obtenir un consensus ou qui représentent un compromis.
2. Se donner les moyens concrets de les réaliser.

ETAPE 2: Une suggestion de façon de procéder:

1. Faire la liste des ententes qui ont obtenu un consensus et de celles qui ne sont pas définitivement acceptées par le groupe.
2. Rechercher des compromis. Etablir une liste finale.
3. Nommer des personnes-ressources qui veilleront à l'implantation des ententes qui les intéressent plus particulièrement.
4. Trouver des moyens de communiquer au reste de la garderie les idées concrètes qui ressortent du programme d'intégration éducative famille-garderie.
5. Décider de tenir ou non une réunion dans 2 ou 3 mois pour assurer un suivi de ces rencontres et reprendre certaines ententes qui auraient pu être tombées dans l'oubli avec le temps.

ETAPE 3: Faire un tour de table sur la satisfaction ou l'insatisfaction de tous les participants quant à leur expérience à ce programme.

NOTES PERSONNELLES

6

PARENTS-ÉDUCATEURS(TRICES)

ETAPE 1: L'animateur présente les objectifs de la rencontre:

1. Voir où en sont rendus les projets élaborés il y a quelques mois.
2. Redonner vie à ceux qui ont été laissés dans l'ombre et qui vous intéressent toujours.

ETAPE 2: Une suggestion de façon de procéder.

1. Chaque personne responsable d'une entente fait part au groupe où elle en est rendue.
2. Voir s'il y aurait des améliorations à apporter à certaines procédures qui s'avèrent inefficaces ou qui empêcheraient de mener à bien l'application de certaines ententes.
3. S'interroger sur l'intérêt toujours actuel ou non de l'importance d'appliquer certaines ententes.
4. Nommer de nouvelles personnes responsables s'il y a eu des départs.

ETAPE 3: Effectuer un tour de table pour connaître les sources de satisfaction ou d'insatisfaction de chacun des participants quant à la rencontre qui vient de se terminer.